

Førskolelærerens handlingskompetanser

*En kvalitativ studie av førskolelærerens opplevelse
av egne handlingskompetanser i det pedagogiske
arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i
barnehagen.*

Laila Torvik Dagstad



Masteroppgave ved institutt for spesialpedagogikk, det
utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.desember 2009

Førskolelærereens handlingskompetanser

En kvalitativ studie av førskolelærereens opplevelse av egne handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.

© Laila Torvik Dagstad

2009

Førskolelærernes handlingskompetanser

Laila Torvik Dagstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål:

Barnehagelovens § 13 gir barn med nedsatt funksjonsevne prioritet ved opptak og de aller fleste barn med nedsatt funksjonsevne har plass i sin lokale barnehage. En viktig begrunnelse for prioritet ved opptak av disse barna er at de kan dra nytte av tilbudet fellesskapet med andre barn gir. Barn med nedsatt funksjonsevne er først og fremst barn som trenger det alminnelige, som å få oppleve vennskap, tilhørighet og anerkjennelse. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver understreker at denne gruppen barn skal ha et normalt tilbud, ved at målsettingene i planen gjelder for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Førskolelærerne er de eneste med pedagogisk utdanning rettet mot arbeid med førskolebarna, og de er forpliktet til å planlegge, gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet etter barnehageloven og rammeplanens føringer. Det er derfor interessant å belyse hvordan førskolelærerne opplever sine egne handlingskompetanser i forhold til barna med nedsatt funksjonsevne, som på ulike måter utfordrer kunnskaper, praksis og de allerede innarbeidede systemer og strukturer.

Problemstilling:

«Hvordan opplever førskolelærerne sine egne handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?».

I tillegg til hovedproblemstilling har jeg følgende underspørsmål:

1. På hvilke områder opplever førskolelærerne å inneha handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne?
2. Hvilke hindringer møter førskolelærerne for å nå målene som de har satt for barnet med nedsatt funksjonsevne?

Metode:

Jeg vil prøve å få innsikt i hvordan førskolelærerne med sin profesjonelle bakgrunn opplever å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen, med de utfordringene

det innebærer, og har derfor valgt kvalitativt intervju som metode. Jeg har en fenomenologisk tilnærming siden jeg ønsker å ta utgangspunkt i førskolelærernes subjektive opplevelse av tema, og søker å oppnå en forståelse av den enkelte førskolelærers erfaringer. Informantene mine har vært fire førskolelærere fra tre kommuner i to fylker. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert umiddelbart etter hvert intervju. Jeg har valgt Pär Nygren sin teori om ”handlingskompetanse” for å prøve å fange inn og fortolke aktørforståelsen inn i et videre teoretisk perspektiv.

Resultater og konklusjon:

Dataene mine viser at førskolelærerne opplever at de innehar handlingskompetanse i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne på flere områder: barns sosiale og personlige utvikling og læring, lek, tilrettelegge og organisere for lek og aktiviteter og samarbeid. Hindringene de møter i forhold til å nå målene de har satt for disse barna er mangel på praksisrelevante kunnskaper og erfaringer, kunnskaper om å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP), tid, menneskelige og økonomiske ressurser. Førskolelærerne vet de har det formelle ansvaret for alle barna på avdelingen, inklusiv barna med nedsatt funksjonsevne. Men p.g.a. yrkesgruppens noe utydelig yrkesidentitet, i tillegg til mangel på yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter, tid og ressurser, så er deres handlingsberedskap i forhold til barnet med nedsatt funksjonsevne å gi det daglige ansvaret til støtteassistent og spesialpedagog. Dette kan føre til et fokus på barnets vansker og mangler istedenfor barnets ressurser. Det blir en viktig oppgave for pp- rådgiverne og spesialpedagogene som er ute i barnehagene å bestyrke førskolelærerne til å identifiserer seg som en som er ekspert på førskolebarn. De trenger hjelp til å se at det de kan om barns utvikling og læring også er helt sentralt for barn med nedsatt funksjonsevne, og at det dermed er viktig at de tar det pedagogiske ansvaret også for disse barna.

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en lang, spennende og til tider slitsom prosess. Samtidig har det vært et privilegium å få lov til å fordype seg i et felt som man interesserer seg for. Jeg er heldig som har fått muligheten til det!

Studiet tok litt lengre tid enn planlagt, så det er flere som må takkes for å ha oppmuntret og støttet meg på veien mot det endelige produktet. Min veileder Kolbjørn Varmann skal ha takk for gode innspill og konstruktiv veiledning, og for at han tålmodig har holdt ut forsinkelsene mine og fortsatte å veilede meg, selv når jeg flyttet til en annen kant av landet.

Takk til førskolelærerne som velvillig stilte opp og gav av tiden sin. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk til alle de jeg har blitt kjent med på ISP for en svært hyggelig og lærerik tid. Spesielt takk til Birgit for dine oppmuntrende og humoristiske e-poster som fikk meg til å senke skuldrene litt når det hele føltes uoverkommelig.

Sist men ikke minst skal den største takken gå til familien min som har gitt meg denne muligheten, som har støttet meg hele veien og som har holdt ut med en til tider stressa og ”fjern” mamma og kone. Dere har hjulpet meg gjennom hele studiet til å holde fokuset på de viktige tingene i livet!

Tørvikbygd, november 2009

Laila Torvik Dagstad

Innholdsfortegnelse

Bakgrunn og formål:	V
Problemstilling:	V
Metode:	V
Resultater og konklusjon:	VI
1 Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av problemstilling	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Begrepsavklaring	4
2 Teoretisk referanseramme	5
2.1 Bakgrunn for valg av teori.....	5
2.2 Handlingskompetansens indre og ytre betingelser	6
2.3 Praksisfelleskapet	8
2.4 Førskolelærerens handlingskompetanser	8
2.5 Handlingskompetansens fem hovedelementer	11
2.5.1 Førskolelærerens yrkesrelevante kunnskaper.....	11
2.5.2 Førskolelærerens yrkesrelevante ferdigheter	13
2.5.3 Førskolelærerens yrkesrelevante kontroll over de ytre betingelsene	14
2.5.4 Førskolelærerens yrkesidentitet.....	15
2.5.5 Førskolelærerens handlingsberedskap.....	16
3 Metode.....	19
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	19
3.2 Fenomenologisk tilnærming og før-forståelse.....	19
3.3 Utvalg	20
3.4 Intervju.....	22
3.4.1 Intervjuguiden	22
3.4.2 Erfaring fra prøveintervjuene	24
3.4.3 Gjennomføring av intervjuene	25
3.5 Transkribering	26
3.6 Analysen	27
3.7 Validitet og reliabilitet.....	27
3.7.1 Validitet.....	28

3.7.2	Reliabilitet	30
3.8	Etiske refleksjoner	31
4	Presentasjon av data	32
4.1	På hvilke områder opplever førskolelærerne å inneha handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne?	33
4.1.1	Barns sosiale og personlig utvikling og læring	33
4.1.2	Lek.....	35
4.1.3	Tilrettelegge og organisere for lek og aktiviteter	38
4.1.4	Samarbeid.....	40
4.2	Hvilke hindringer møter førskolelærerne for å nå målene som de har satt for barnet med nedsatt funksjonsevne?.....	43
4.2.1	Kunnskaper om individuell opplæringsplan	43
4.2.2	Mangel på praksisrelevante kunnskaper og ferdigheter	46
4.2.3	Tid	49
4.2.4	Menneskelige og økonomiske ressurser.....	50
5	Oppsummering og drøfting	53
5.1	Yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter	53
5.1.1	Barns sosiale og personlige utvikling og læring	53
5.1.2	Lek.....	54
5.1.3	Samarbeid.....	55
5.2	Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser	56
5.3	Yrkesidentitet.....	57
5.4	Yrkesrelevant handlingsberedskap	57
5.5	Hva førskolelærerne kan bidra med for å skape et inkluderende fellesskap.	58
5.6	Hva trenger førskolelærerne hjelp til?	59
5.7	Avsluttende refleksjoner.....	60
Register.....		62
Litteraturliste		63
Vedlegg		67

No table of figures entries found.

1 Innledning

1.1 Presentasjon av problemstilling

Dagens dominerende ideal i politikken er inkludering og «et samfunn for alle», noe man også finner igjen i barnehagens styringsdokumenter. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, som kom i revidert utgave i 2006, legger stor vekt på at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den understreker at barnehagen skal gi barna en individuell tilrettelegging av tilbudet, ved å gi støtte og utfordringer ut fra barnas egne forutsetninger, og ved at barnehagens innhold formidles på en måte som gjør at ulike barn kan ta del på ulike måter, ut fra egne interesser, kompetanse og utviklingsnivå. Også stortingsmelding nr.41 om kvalitet i barnehagen slår fast at barnehagen skal være et sted med inkluderende fellesskap for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Siden 1975, da Norge fikk sin første lov om barnehager, har barn med nedsatt funksjonsevne fått prioritet ved opptak i barnehage. I 1998-1999 hadde 93 % av barn med funksjonshemninger i aldersgruppen 3-5 år plass i barnehage (Tøssebro og Lundebø, 2002). Dette viser at både foreldrene og samfunnet for øvrig, ser på barnehagen som et godt egnet miljø for denne gruppen barn å oppholde seg. Viktige argument i denne sammenhengen er det stimulerende i barnehagens allmenne miljø og pedagogikk, og at barn med nedsatt funksjonsevne vil lære å utvikle seg ved å være sammen med andre barn. Tanken om at barna ellers kan bli isolert og er også sentral i denne sammenheng. At så mange barn som trenger ekstra tilrettelegging går i barnehagen er en stor utfordring for førskolelæreren. Førskolelæreren er gitt et samfunnsmandat gjennom lov og rammeplan. På vegne av samfunnet skal de sikre at omsorg, læring og oppdragelse preger barnehagedagen for alle barn. Ifølge § 18 i Lov om barnehager (2005) må pedagogisk ledere ha utdanning som førskolelærer. Dette tydeliggjør nettopp førskolelærerens betydning i barnehagen. Gjennom sin utdanning skal førskolelærerne kan utvikle sine handlingskompetanser ved å tilegne seg

kunnskaper og ferdigheter, ved å tilegne seg yrkesidentitet, mestre sine omgivelser gjennom erobring av kontroll over yrkesrelevante ytre betingelser og utvikle en beredskap for å kunne handle innenfor forskjellige sosiokulturelle og materielle kontekster. Men hvordan opplever førskolelærerne handlingskompetansene sine i forhold til gruppen av barn med nedsatt funksjonsevne, som på ulike måter utfordrer kunnskaper, praksis og de allerede innarbeidede systemer og strukturer? Det er dette jeg vil belyse i oppgaven min, og som fører meg over på følgende problemstilling:

«Hvordan opplever førskolelærerne sine egne handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?».

I tillegg til hovedproblemstilling har jeg følgende underspørsmål:

- På hvilke områder opplever førskolelærerne å inneha handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne?
- Hvilke hindringer møter førskolelærerne for å nå målene som de har satt for barn med nedsatt funksjonsevne?

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Grunnen til at jeg har valgt denne problemstillingen er at jeg selv er førskolelærer og er dermed spesielt opptatt av førskolebarna, som er i en alder hvor mye av grunnlaget for videre utvikling og vekst blir lagt. Det er viktig for barna med nedsatt funksjonsevne å få lære å omgås andre barn på en måte som gjør at det får oppleve lek og vennskap. Like viktig er det for den øvrige barngruppen å oppleve at alle er gode til noe, men at vi er forskjellige. Vennskap etablert i barnehagen kan gjøre overgangen til skolen enklere. Et ordtak sier at ”kjennskap gir vennskap”. Det er en realitet at mange vennskap som er blitt initiert i barnehagen, har vart inn i voksenalder (Sjøvik, 2007). Barnehagen er dermed en viktig arena når det gjelder å legge grunnlaget for en videre positiv utvikling for alle barn. Men dette krever kompetanse blant personalet, og en bevisstgjøring av hvordan man skal jobbe for å nå de oppsatte målene.

Jeg har gjennom yrket mitt snakket med flere førskolelærere som har gitt uttrykk for at de synes det er vanskelig å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen, siden de i stor grad utfordrer kunnskaper, praksiser og allerede innarbeidede systemer og strukturer. NOVA rapport nr 6/2008 sier det samme som jeg har opplevd, at personalet i barnehagen synes det er vanskelig å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen, 2008). Men med utgangspunkt i at barn med nedsatt funksjonsevne først og fremst er barn, som skal ha et normaltilbud og at utgangspunktet for arbeidet er barnets ressurser, tenker jeg at førskolelæreren har mye kunnskap og kompetanse å bidra med. Barnehagens arbeidsmåter med vekt på lek, samhandling i dagliglivets situasjoner, fortelling, kreative aktiviteter, drama, turer og samtaler i større og mindre grupper bør gi mange muligheter for å arbeide med barn med svært varierende behov på fleksible og tilpassede måter. Jeg begynte dermed å undre meg på hva førskolelærerne opplevde som vanskelig i forhold til å jobbe med denne gruppen barn, og hvilke handlingskompetanser de opplever å inneha i det pedagogiske arbeidet med disse barna.

Det er viktig for meg å skrive denne oppgaven fordi arbeid med barn med nedsatt funksjonsevne er en tverrfaglig utfordring, noe som betyr at førskolelærerne må sette ord på kompetansen sin. Førskolelærerne i barnehagen må kunne samarbeide med andre fagpersoner som har kunnskap om ulike funksjonshemninger og det spesielle denne gruppen barn trenger av tilrettelegging og opplæring. Men en forutsetning for at samarbeidet med andre faggrupper skal lykkes, er at førskolelæreren har et avklart forhold til sin egen rolle og sitt eget bidrag til barnets beste (Bonnevie og Pålerud 1998). Det verste som kan skje er at de blir «sittende på gjerdet» og vente på at «ekspertisen» skal fortelle dem hva de skal gjøre. Det vil da fort bli et fokus på det spesielle og på barnets svakheter som vil prege arbeidet. Med utgangspunkt i at barn med nedsatt funksjonsevne først og fremst er barn, som skal ha et normaltilbud og at utgangspunktet for arbeidet er barnets ressurser, blir førskolelæreren helt sentral i arbeidet med å inkludere denne gruppen av barn i barnehagen! Jeg håper derfor at oppgaven min også kan være en hjelp for førskolelærerne i å sortere ut hva de kan

bidra med i denne inkluderingen, noe som igjen vil gjøre det enklere å vite hva de trenger andres hjelp til.

1.3 Begrepsavklaring

”Kjært barn har mange navn” heter det i et kjent ordtak. Og det er mange begreper i omløp når det gjelder disse barna, som ”barn med spesielle behov”, ”integreerte barn”, ”spes.pedbarn”, ”dine barn” og ”mine barn”. I den nye barnehageloven (lov nr 64 av 17.juni 2005) som trådte i kraft 1.januar 2006, er betegnelsen barn med funksjonshemning blitt erstattet med betegnelsen barn med nedsatt funksjonsevne. Jeg har derfor valgt å bruke denne betegnelsen i oppgaven min.

Barn med nedsatt funksjonsevne er en sammensatt gruppe. Det dreier seg om barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. Barna kan ha tapt eller fått skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette kan f.eks. dreie seg om nedsatt syns- , hørsels- eller bevegelsesfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon eller ulike funksjonsnedsettelse pga. allergi, hjerte- og lungesykdommer (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2003).

Det at en person har nedsatt funksjonsevne gjør det ikke nødvendigvis funksjonshemmet. En funksjonsnedsettelse behøver ikke resultere i begrensninger i samfunnsmessig deltakelse. Funksjonshemning oppstår når det foreligger et misforhold mellom enkeltmenneskets individuelle forutsetninger og de kravene omgivelsene og samfunnet stiller til funksjon på vesentlige områder (Tangen, 2008).

Førskolelærer og pedagogisk leder bruker jeg litt om hverandre i oppgaven.

Informantene mine er begge deler; de er utdannet førskolelærere og jobber som pedagogisk leder for en avdeling. I barnehagen jobber det også førskolelærere som ikke er pedagogisk leder, men stillingen deres er da førskolelærer 2. Men yrkestittelen er, enn så lenge, førskolelærer (se punkt 2.5.4).

2 Teoretisk referanseramme

2.1 Bakgrunn for valg av teori

I oppgaven min er jeg altså interessert i å vite noe om hvordan førskolelærerne opplever sine egne handlingskompetanser i møte med barn med nedsatt funksjonsevne. Ut fra denne problemstillingen er det nødvendig å si noe om hva som ligger i dette begrepet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Pär Nygren (2004) sin teori om profesjonelle handlingskompetanser, for å prøve å komme nærmere en konklusjon på problemstillingen min. Grunnen til at jeg har valgt å bruke hans teori er fordi han har et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, som jeg finner interessant i forhold til å forstå førskolelærernes handlinger i barnehagen. Et sosiokulturelt perspektiv fokuserer på læring som noe som skjer mellom mennesker i miljøet, og jeg tror det ville være vanskelig å forstå førskolelærernes handlinger og kompetanser uten å relatere dem til oppgavene de har og virksomheten de inngår i. Jeg opplever at Nygren ved å beskrive lærings- og utviklingsprosessen som en sosial utveksling mellom individets indre psykiske prosesser og den ytre sosiokulturelle omverden, i tillegg til beskrivelsen av de fem hovedelementene i en profesjonell handlingskompetanse, har hjulpet meg å se førskolelærernes handlingskompetanser og utviklingen av dem i et mer helhetlig og livslangt perspektiv.

Jeg liker også at Nygren bruker et kompetansebegrep i flertall, i tillegg til at han ikke skiller person og profesjon, slik det ofte blir gjort i en del av den samfunnsvitenskapelige faglitteraturen. I profesjoner i relasjonsbaserte yrkespraksiser som for eksempel barnehager, er søkelyset ofte rettet mot den enkelte profesjonsutøverens personlighet og de personlige og særegne måtene som profesjonsutøveren relaterer seg til sine brukere på. Nygren hevder derimot at all profesjonell kompetanse er personlig utformede kompetanser. Når en person utvikler seg som en profesjonell person, utvikler hun ikke bare den profesjonelle delen av seg selv, men resultatene av utviklingen griper inn i henne som en helhetlig og integrert

person. Nygren innfører et alternativ til begrepet personlig kompetanse, nemlig *profesjonelle personlighetsregulerende ferdigheter*. Det betyr at man bruker de personlighetstrekkene som er relevante fordi de fører til et bedre profesjonelt arbeid, og holder andre trekk ”i sjakk”. Dermed blir det å ha selvkontroll et spørsmål om profesjonalitet, men det er like profesjonelt å bruke humor, engasjement, varme og egen livserfaring for å gi det profesjonelle arbeidet en høy kvalitet. Dette gjelder i høy grad arbeidet i barnehagen, og at Nygren ser på dette som en del av den profesjonelle kompetansen, kan være en hjelp for førskolelærerne å sette ord på kompetansen sin.

I det norske språket bruker man gjerne ordet kompetanse i entall, men man snakker egentlig om mange kompetanser. Jeg opplever det som riktig å bruke et kompetansebegrep i flertall, som Nygren gjør, og snakke om en persons *handlingskompetanser*. Dette er ut fra tanken om at førskolelærerne har ulike kompetanser og de utvikler flere sett med handlingskompetanser, som Nygren kaller den enkelte personens *totale kompetanseprofil*. Innholdet i personens kompetanseprofil er unikt for hvert enkelt menneske, siden det gjenspeiler den unike kombinasjonen av alle de virksomhetene som den enkelte personen har deltatt og deltar i. Visse handlingskompetanser, eller deler av den, blir brukt både i privatsfæren og i profesjonssfæren, mens andre kun er koblet til ulike praksisfellesskap i profesjonssfæren eller til privatsfærens virksomheter. Hver person har en rekke potensielle og kontekstspesifikke handlingskompetanser. Hva dette innebærer kommer jeg nå til å beskrive i neste punkt.

2.2 Handlingskompetansens indre og ytre betingelser

Nygren (2004) snakker om en profesjonell handlingskompetanse når det gjelder den konkrete kompetansen en førskolelærer trenger for å kunne gjøre jobben hun er satt til, i forhold til regelverk og rammeplan. En handlingskompetanse realiseres i handling, noe som selvfølgelig forutsetter noen kunnskaper og ferdigheter, som på en eller annen

måte og i en eller annen form, eksisterer som en del av den enkeltes indre mentale strukturer. Dette er de *indre betingelsene*, som betyr at kompetansenes relasjoner til arbeidsoppgavene og de kravene som stilles til oppgaveløsning, er her fortsatt kun hypotetiske og teoretiske relasjoner. Den teoretiske kunnskapen som førskolelæreren har fått med seg fra høgskolen er et eksempel på dette. Det samme er de ferdighetene som de har skaffet seg under praksisukene sine. Men selv om den enkelte førskolelæreren har den kunnskapen og erfaringen som teoretisk sett gjør henne i stand til å mestre oppgaver, kreves det også blant annet en viss grad av kontroll over arbeidsprosessen og over visse *ytre betingelser* for at denne potensielle kompetansen skal kunne realiseres i praksis. Det skjer med andre ord en dynamisk utveksling mellom førskolelærerens indre kognitive-emosjonelle prosesser og hennes ytre sosiokulturelle og materielle omgivelser. Kompetansens utviklingslogikk må forstås ut fra at kompetansene er i dynamisk bevegelse, og at de i denne bevegelsen over tid blir transformert ved at de vekselvis antar to ulike hovedformer. Når en førskolelærer står foran nye ytre betingelser og krav, representerer hennes indre forutsetninger altså muligheter til å kunne mestre disse kravene. Nygren kaller denne formen for kompetanse for *allmenne potensielle handlingskompetanser*. De delene fra de allmenne kompetansene som på denne måten blir realisert, er de som førskolelæreren i den konkrete handlingssituasjonen oppfatter som praksisrelevante, enten denne forståelsen av den konkrete situasjonen og dens krav er riktig eller ikke. Med utgangspunkt i slike ”utvalg” fra de allmenne potensielle kompetansene realiserer førskolelæreren de delene av sine kompetanser som hun oppfatter som adekvate i den sosiokulturelle og materielle kontekst som hun handler innenfor. På denne måten blir dette utvalget tilpasset den konkrete handlingskonteksten. De realiserte delene av de allmenne kompetansene blir dermed kontekstspesifikt utformet; *de kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser*. Gjennom i handling både å transformere og realisere sin handlingskompetanse i en konkret praksis til en kontekstspesifikk kompetanse utvikler personen sin kompetanse. Ut fra refleksjoner over resultatene av sin bruk av disse kontekstspesifikke kompetansene, lagres førskolelærerens erfaringer i den mentale strukturen og hun kan modifisere den indre mentale strukturen som representerer de allmenne potensielle kompetansene. Når hun igjen står ovenfor en slik

situasjon har hun forandret sine allmenne potensielle kompetanser, og i den optimale situasjonen står hun nå potensielt sett bedre rustet for å løse sine oppgaver.

2.3 Praksisfellesskapet

Førskolelæreren deltar i et profesjonelt praksisfellesskap i barnehagen, og dette er en viktig arena for læring i hennes livsløp (Nygren 2004). I barnehagen har styreren, pedagogisk leder, førskolelæreren, støttepedagogen, spesialpedagogen og assistenten noe ulike arbeidsoppgaver, men de danner et praksisfellesskap i barnehagen hvor deres kompetanser både supplerer og overlapper hverandre. Deres ulike kompetanseprofiler påvirker hverandre ved at den enkeltes deltakelse i praksisfellesskapet er preget av ulike typer av forhandlinger. De forhandler om fellesskapets mål, verdier, ideologier, hvilke oppgaver som er viktigst og hvordan man skal utføre disse oppgavene.

Deltakernes handlingskompetanser er gjenstand for forhandling ved at man for eksempel forhandler om hvilke kunnskaper og ferdigheter som man skal tillates å ta i bruk i sin deltakelse. For å forstå en persons handlinger i en slik praksis må man også ha kunnskaper om de andre deltakernes konkrete handlinger som realiserer deres virksomhet. Dette fordi de individuelle medlemmenes handlinger er knyttet til hverandre på en slik måte at de til dels er avhengig av hverandre. At personalet i barnehagen sine handlinger vever seg sammen i en felles praksis kan synes som en selvfølgelighet. Men for å forstå hvordan deltakernes kompetanser utvikles, og hvorfor de utvikles på en bestemt måte er det viktig å gi denne ”selvfølgeligheten” oppmerksomhet. I neste kapittel skal jeg si noe om dette ved å ta opp førskolelærerens handlingskompetanser.

2.4 Førskolelærerens handlingskompetanser

Førskolelærere er den eneste yrkesgruppen som har en pedagogisk utdanning rettet mot arbeid i barnehagen. Men hva kan en førskolelærer? Hva slags kompetanser har førskolelærere som ikke andre som arbeider i barnehagen har? De pedagogiske lederne

har ut fra sin utdanning fått et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift fra Kunnskapsdepartementet som har hjemmel i § 2 i barnehageloven. Denne rammeplanen gir retningslinjer for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver, og slår fast at barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler. I tillegg er sosial og språklig kompetanse samt sju fagområder viktige deler av barnehagens læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.5). Førskolelæreren har ansvar for å veilede det øvrige personalet slik at de får en felles forståelse om barnehagens mål, innhold, metoder og aktiviteter for barn og barnegruppen. De har også ansvar for foreldresamarbeidet. For å bruke Nygrens terminologi kan man si at dette er deler av førskolelærerens allmenne potensielle handlingskompetanser som de har fått med seg fra høyskolen og fra praksis. Men utviklingen av profesjonell handlingskompetanse må altså forstås som en prosess, hvor personen deltar og lærer både i og på tvers av ulike former for praksisfellesskap over tid i løpet av yrkeskarrieren. Prosessen begynner allerede før en person begynner på en høyskole for å kvalifisere seg til førskolelæreryrket, siden hun da allerede har en del kompetanser som hun har utviklet gjennom tidligere deltakelse i ulike former for praksis, som er relevante for å delta i den framtidige yrkespraksisens ulike praksisfellesskap. Når det gjelder mine informanter så hadde en bakgrunn som hjelpepleier, to hadde bakgrunn som barne- og ungdomsarbeidere / barnehageassistent og den fjerde hadde grunnfag i kristendom, bare for å nevne noe av de ulike kompetansene de hadde med seg når de begynte på førskolelærerutdanningen. Bjerkestrand og Pålerud (2007) viser til den finske forskeren Anneli Nikko (2006) som blant annet har studert førskolelærerstudenters beskrivelse av motivasjon for yrket. Inntrykken hennes er at førskolelærerstudentene henter forestillinger om sin framtidige yrkesutøvelse fra sin egen barndom og omsorgshistorie. Dette er et eksempel på hva som er med på å forme handlingskompetansen til førskolelærerne. I denne forbindelse er det derfor viktig for utdanningen å sette disse livserfaringene inn i en ramme som synliggjør arbeidet i barnehagen som fag.

Etter å ha avsluttet profesjonsutdanningen blir den enkelte student formelt erklært som en ”kvalifisert” deltaker. Nygren (2004) snakker om at man da har skaffet seg et bestemt sett av profesjonelle kvalifikasjoner. Å delta i den læringspraksisen som formelle utdanningssituasjoner legger opp til, krever i seg selv bestemte kompetanser, nemlig spesielle ”studentkompetanser”. En tilstrekkelig kvalifikasjonsrelevant kompetanse sikrer gode studieresultater og formelle kvalifikasjoner som gjør at man får sine eksamenspapirer. Men utdanningens offisielle mål er å bidra til yrkesrelevante kompetanser, som danner forutsetningen for et godt profesjonelt arbeid, og kontinuerlig utvikling av den profesjonelle personens handlingskompetanser. Ofte er det ulike kompetanser som er nødvendig for å mestre profesjonsstudiene og den yrkespraksisen som man skal ut i etterpå. Jo mer lik kravstrukturene i de kvalifikasjonsgivende deltakelsene er kravstrukturene i de fremtidige yrkesutøvende deltakelsene, desto større overensstemmelse blir det mellom innholdet i studentkompetansen og de profesjonelle kompetansene som yrkesutøvelsen krever. Men selv om førskolelæreren etter endt utdanning formelt er kvalifisert for yrkesutøvelsen som førskolelærer, så fortsetter hun å utvikle handlingskompetansene sine ved å delta i ulike praksisfelleskaper. Det settet av handlingskompetanser som hun har utviklet i løpet av førskolelærerutdanningen, møter nå kravstrukturene som de ulike barnehagenes etablerte kompetanseregime representerer. Den profesjonelle varianten av kravstrukturen som hun nå møter, kan være svært annerledes enn den kravstrukturen hun møtte under førskolelærerutdanningen. Hun kan oppleve det berømte ”praksissjokket”. Informantene mine uttrykte alle at de ikke hadde fått utviklet tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter, ovenfor barna med funksjonsnedsettelse, under utdanningen.

Med andre ord er det ingen garanti for at den ”kvalifiserte” førskolelæreren etter endt førskolelærerutdanning mestrer de oppgavene som vedkommende formelt er erklært som kvalifisert for å mestre. Vi kan derfor ikke trekke noen sikre konklusjoner om førskolelærerens kompetanse ut fra at hun har kommet seg igjennom førskolelærerutdanningen.

Jeg vil nå prøve å beskrive hvordan en førskolelærer kan oppleve handlingskompetansene sine i møte med barn med funksjonsnedsettelse. Jeg begynner med å kort si noe om hovedelementene i en handlingskompetanse.

2.5 Handlingskompetansens fem hovedelementer

Handlingskompetansen inneholder fem hovedelementer, som er med på å sette de profesjonelle personene i stand til å utøve sin profesjonelle praksis: yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevant handlingsberedskap. De fem hovedelementene danner den grunnleggende strukturen i alle handlingskompetanser som en profesjonsutøver på et gitt tidspunkt har utviklet. Når en allmenn, potensiell handlingskompetanse blir transformert til en operativ, kontekstspesifikk handlingskompetanse, spiller de fem hovedelementene som er listet ovenfor, sammen på en funksjonell og innbyrdes forsterkende måte i forhold til den konteksten som handlingskompetansen blir brukt i. Alle de settene av handlingskompetanser som en person utvikler, kommer til uttrykk i den enkelte persons totale kompetanseprofil. Nedenfor skal jeg prøve å synliggjøre hva som menes, ved å bruke førskolelæreren som eksempel.

2.5.1 Førskolelærerens yrkesrelevante kunnskaper

De yrkesrelevante kunnskapene som førskolelæreren tilegnet seg under sin grunnutdanning, ble som sagt utviklet innenfor de handlingskontekster som utdanningsinstitusjonen tilbød og de handlingskontekster som de selv skapte som studenter. Informantene mine opplevde at de i grunnutdanningen hadde fått for lite kunnskaper om barn med nedsatt funksjonsevne. Når de da begynner å arbeide som pedagogisk leder på en avdeling, hvor det går ett eller flere barn med nedsatt funksjonsevne, må de videreutvikler de ”gamle” kunnskapene, samtidig som de må lære seg nye ting. På skolen og i praksis var for eksempel rammeplanen et viktig arbeidsredskap. Her står det blant annet at: ”Barnehagens formål er å gi barn under

opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter”

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s.9). Her ville kanskje en førskolelærer oppleve at de pedagogiske ferdighetene som hun hadde utviklet, ikke var tilstrekkelig for å gi barnet med nedsatt funksjonsevne gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i barnehagen.

Barnet utvikler seg annerledes enn de andre barna på avdelingen, som er i samme aldersgruppe, og førskolelæreren opplever kanskje at barnet ikke mestrer mange av de aktivitetene som de andre barna på avdelingen liker å holde på med. Men på en annen side er det også deler av de potensielle kunnskapene som hun har fått gjennom utdanning og praksis som hun opplever som nyttig i det pedagogiske arbeidet med barnet med nedsatt funksjonsevne. For eksempel kunne kunnskapene hun hadde ervervet seg om observasjon av barn, oppleves som nyttig for å skaffe seg kunnskaper om barnets funksjonsnivå. Eller kanskje hun tidligere hadde jobbet på en småbarnsavdeling, og opplever at erfaringen derfra kan brukes i lek med barnet.

Gjennom hennes konkrete handlinger med barnet, blir deler av de allmenne potensielle kompetansene realisert som kontekstspesifikke kompetanser. De delene fra de allmenne kompetansene som på denne måten blir realisert, er altså de som førskolelæreren i den konkrete handlingssituasjonen oppfatter som praksisrelevante. På denne måten blir dette utvalget tilpasset den konkrete handlingskonteksten.

Men i tillegg så må førskolelæreren skaffe seg nye kunnskaper, siden hun opplever at hun ikke klarer å nå målene som er satt for barnet, i forhold til å gi han gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. For eksempel må hun kanskje skaffe seg informasjon om diagnosen han har fått og årsakene til at han utvikler seg annerledes enn de andre barna på avdelingen som er i samme aldersgruppe. Hun må også vite noe om hvordan hun oppdager at barnet ikke utvikler seg som det skal ut ifra sine utviklingsbetingelser. Førskolelæreren må også være bevisst på hvordan hun møter dette barnet, siden dette vil prege det utbyttet han får av barnehagetilbudet. De ansattes holdninger og innstillinger til barn med nedsatt funksjonsevne, vil være med på å prege deres rolle i barnehagen, og dermed også de andre barnas relasjoner og samspill med disse barna (Bonnievie og Pålerud, 1998). Når vi møter barn som har en synlig funksjonshemming, vil vi ofte rette oppmerksomheten mot det spesielle ved dette

barnet. Det kan være rullestolen, den manglende blikkontakt eller de annerledes bevegelsene. Møtet kan vekke ulike følelser og reaksjoner hos førskolelæreren, som tristhet, sinne, ubehag, glede og medlidenhet. Det er da viktig å reflektere over hvordan hun tenker og føler omkring dette barnet og hvorfor.

Kanskje må hun også sette seg inn i hvilke lover og forskrifter som gjelder for å gi barnet med nedsatt funksjonsevne de rettighetene som han har. Barnehageloven og rammeplanen er kjent for alle førskolelærere, men retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i opplæringsloven, som kanskje er mindre kjent. Hun må også vite noe om at det er pedagogisk psykologisk tjeneste hun skal henvende seg til for å få spesialpedagogisk hjelp til barnet.

Førskolelæreren modifierer så den indre mentale strukturen som representerer de allmenne potensielle kompetansene, og skal nå være potensielt sett bedre rustet for å løse sine oppgaver.

2.5.2 Førskolelærerens yrkesrelevante ferdigheter

Som vi ser er det muligens mye ny kunnskap som må erverves når man får et barn med funksjonsnedsettelse på avdelingen. Men som beskrevet ovenfor så vil den enkelte førskolelærerens møte med barnet med funksjonsnedsettelse, utvikle og transformere de allmenne kunnskapene som hun opplever har overlevelsverdi, til kontekstspesifikke kunnskaper. Når førskolelæreren da har de yrkesrelevante kunnskaper som hun trenger for å gi dette barnet gode utviklings- og aktivitetsmuligheter på sin avdeling, skal disse kunnskapene kunne transformeres til ferdigheter som fungerer som midler eller instrumenter for å oppnå dette målet. Denne transformasjonen av kunnskaper til ferdigheter krever en mer eller mindre systematisk trening i å ta i bruk kunnskapene i målrettet praksis. Kanskje hadde førskolelæreren gode kunnskaper når det gjaldt det metodiske og tekniske aspektet ved observasjon. Men siden hun manglet kunnskaper om det feltet hun skulle observere, hun visste ikke helt hva hun skulle se etter, ble disse ferdighetene til liten nytte. Det er først når hun

vet hva det er hun ser etter at hun er i stand til å velge de rette observasjonsmetodene, og kan bruke observasjon som et middel for å nå målet om gode aktivitets- og utviklingsmuligheter. Gradvis utvikler førskolelæreren en del av sine yrkesrelevante ferdigheter som en del av de kontekstspesifikke handlingskompetansene.

Ferdigheter som bygger på slike instrumentaliseringer av kunnskaper, trenger ikke bare være fundert i erfaringer fra yrkessfæren. De kan også være resultat av kunnskaper som er prøvd ut i praksiser utenfor utdannings- og yrkessfæren, men som har vesentlige felles trekk med yrkespraksis. Disse ferdighetene vil være utformet på en særegen måte hos den enkelte profesjonsutøveren, avhengig av profesjonsutøverens personlighet.

2.5.3 Førskolelærerens yrkesrelevante kontroll over de ytre betingelsene

En annen viktig del av den profesjonelle handlingskompetansen er yrkesrelevant kontroll over de ytre betingelsene. For å kunne mestre det å kunne gi barnet med funksjonsnedsettelse gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i barnehagen, må førskolelæreren ha en viss grad av kontroll over de ytre betingelsene for profesjonsutøvelsen. Ifølge barnehageloven og rammeplanen skal styrer og pedagogiske ledere ha utdanning som førskolelærere, og de skal ha et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold, samt veiledning av det øvrige personalet. Førskolelærerne har altså formelt fått tildelt denne graden av kontroll og myndighet knyttet til stillingen som pedagogisk leder. Men den ferdigutdannede førskolelærerens viktigste erfaring på dette området er sannsynligvis høstet gjennom deltakelse i arbeidslivets praksisfellesskap. I forhold til barn med nedsatt funksjonsevne så har pedagogisk leder ansvar for disse barna på lik linje med de andre barna på avdelingen. Førskolelæreren utvikler et bestemt mønster i sine bestrebelser på å erobre kontrollen som hun ønsker og som hun opplever som nødvendig, for å kunne oppfylle kravet i barnehageloven og rammeplanen om gode aktivitets- og utviklingsmuligheter for alle barna. Dette mønsteret utformes som et

resultat av den spesielle praksisen og den spesielle handlingskontekst som preger deltakelsen i praksisfellesskapet. Det utformes altså på en kontekstspesifikk måte. For eksempel så må kanskje førskolelæreren forhandle med støttepedagogen om hvem som har ansvaret for at målet om gode aktivitets- og utviklingsmuligheter for barnet med nedsatt funksjonsevne, skal oppfylles. Dersom et mål er at barnet skal lære å ta kontakt med andre barn på en god måte, så er det vanskelig å oppnå dersom støttepedagogen tar en rolle hvor hun tar over ansvaret for barnet ved for eksempel å operere på siden av gruppa og prioritere egentrening. Da må førskolelæreren tydeliggjøre innholdet i målene som de har for barnet, for å erobre tilbake kontrollen.

2.5.4 Førskolelærers yrkesidentitet

Det at en førskolelærer deltar i ulike typer praksisfellesskaper gjør at hun utvikler sin yrkesidentitet. Nygren (2004) referer til Wenger (1998) som forstår identitet som en del av en persons handlinger. Identiteten er dermed et resultat av de aktive identifiseringer som finner sted i disse handlingene. Man har både en individuell og en kollektiv yrkesidentitet, som Nygren refererer til som identitet ”med” og en identitet ”som”. Førskolelærers yrkesidentitet blir både påvirket av innholdet i de øvrige handlingskompetansenes hovedelementer, på samme tid som de utøver en innflytelse over innholdet i disse elementene og deres innbyrdes relasjoner. De kunnskapene og ferdighetene som hun har ervervet seg gjennom utdanningen, vil påvirke henne i hvordan hun oppfatter seg som yrkesutøver. Også de verdier og ideologier som veileder hennes måte å handle på, hennes handlingsberedskap, vil være et viktig grunnlag for hvordan hun forstår seg selv som yrkesutøver. I sin yrkespraksis, må hun forhandle om hvem hun får lov til å være på avdelingen og i barnehagen. Hvilke av de erfaringer, verdier og ideologier som hun har ervervet seg som potensielle handlingskompetanser, vil bli anerkjent som legitime i den barnehagen? Førskolelærers måte å identifisere med ulike deler av praksisen på forteller de andre i personalet hvor langt hun er beredt til å gå med hensyn til å ”underkaste” seg kollektivets krav til deltakelse i den aktuelle barnehagen. Den kollektive yrkesidentiteten til førskolelæreren blir til ved at hun identifiserer seg ”med” de

oppgaver, metoder, mål, verdier og ideologier som preger yrkesutøvelsen i de ulike barnehagefelleskapene. En utfordring for førskolelærerne i denne sammenhengen, er at de er i mindretall som faggruppe i barnehagen, ved at de utgjør kun 30 % av personalet (Thorsby Jansen, 2007). Dette kan gjøre førskolelærerens egen identitetsforhandling vanskelig, ved at de må oversette og forenkle for å bli forstått, noe som fører til at det faglig blir vannet ut i en kultur hvor de altså er i mindretall. Forskning viser også at førskolelærerne har vansker med å beskrive yrkeshandlingene sine, de er usikre og mangler erfaring i å uttrykke seg presist og overbevisende om hva som skiller deres spesielle fagområder fra allmenn kunnskap. De har vanskelig for å gjøre andre oppmerksomme på at de kan noe mer og noe annet enn assistenter, fagarbeidere og foreldre (Thorsby Jansen, Pettersvold, Rydjord Tholin, 2006) Også barnehagens styringsdokumenter, barnehagelov og rammeplan, bidrar til at førskolelærerrollen blir utydelig ved at betegnelsen barnehagepersonalet brukes felles om førskolelærerne og assistentenes arbeidsoppgaver i barnehagen. Dette viser at førskolelærerrollen er uklar og fagspråket lite utviklet fordi profesjonsidealene er utydelige og barnehagens oppdrag mangeartet. For eksempel har barnehagene frem til 2009 vært knyttet til både familie- likestillings- og sosial- og utdanningspolitikk, og det siste på denne fronten er at departementet vil endre yrkestittelen fra førskolelærer til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2009). Alt dette kan ha utydeliggjort det ideologiske utgangspunktet for yrkesrollen, og gjort det vanskelig for førskolelæreren å finne sin yrkesidentitet.

2.5.5 Førskolelærerens handlingsberedskap

Med utgangspunkt i en integrering av de fire øvrige hovedelementene i handlingskompetansen utvikler førskolelæreren en bestemt handlingsberedskap. I sin kontekstspesifikke form utvikles denne beredskapen med utgangspunkt i den posisjonen som hun innehar i barnehagen. Når da en førskolelærer får et barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen, utløses handlingsberedskapen hennes utformet som en bestemt handlingstendens i form av en integrert helhet av en emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til å utføre de handlingene som hun tenker kan hjelpe

til å gi barnet gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Førskolelæreren mobiliserer innholdet i handlingskompetansens øvrige hovedelementer, som de yrkesrelevante kunnskapene og ferdighetene, yrkesidentitetene etc., for å nå dette målet.

Dersom man tar utgangspunkt i at førskolelæreren yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter er mangelfull, når det gjelder hvordan man kan legge til rette for at barn med nedsatt funksjonsevne skal ha gode utviklings- og aktivitetsmuligheter, så kan man anta at hun blir usikker på om hun gjør det riktige for barnet. Når i tillegg hennes yrkesidentitet som pedagogisk leder er uklar, vil ansvarsforholdet ovenfor barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen bli utydelig. Selv om førskolelæreren vet hun har det pedagogiske ansvaret for alle barna på avdelingen, gjør denne usikkerheten rundt behovene til barnet, at hun synes det er nødvendig å gi ansvaret videre, noe som igjen fører til at førskolelæreren ikke utvikler sine handlingskompetanser ovenfor barna med funksjonsnedsettelse.

Ofte er det mange samarbeidspartnere knyttet til barn med nedsatt funksjonsevne. Instanser, som PPT, BUP, fysioterapitjeneste, kompetansesenter og lignende, kan være involvert samtidig for å undersøke eller behandle barnet. Dersom førskolelæreren er usikker på handlingskompetansen sin overfor barn med funksjonsnedsettelse, kan det føre til uklarhet og usikkerhet omkring barnehagetilbudet til denne gruppen barn. Som sagt så kan denne usikkerheten vises i barnehagen blant annet ved utydelig ansvarsforhold rundt disse barna. Dette kan føre til at førskolelærerne ikke er i stand til å ”se” barnet og sette i gang tiltak før ekspertene har uttalt seg. Det er lett for at personalgruppen kun ser barnets mangler og har store forventninger om hva ”ekspertene” skal bidra med, men mangler en tilsvarende forventning til egen rolle og bidrag ut fra en manglende handlingskompetanse ovenfor denne gruppen barn (Bonnevie og Pålerud, 1998). At førskolelæreren, i forhold til denne gruppen barn, ikke trår frem som den eksperten hun er på barn i førskolealder, gjør at det kan bli vanskelig å få dem inkludert som et barn blant mange andre barn, i all sin variasjon. De er førskolelæreren som må ha barnehagetilbudet i fokus, når barn med nedsatt

funksjonsevne skal inkluderes, siden de er forpliktet av barnehageloven, noe eksperter utenfra ikke er.

Jeg har nå søkt å beskrive hvordan en førskolelærer kan oppleve handlingskompetansene sine i møte med barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen, og hvordan disse spiller sammen på en funksjonell og innbyrdes forsterkende måte. Jeg har tatt utgangspunkt i forskning (Thorsby Jansen, Pettersvold, Rydjord Tholin, 2006) som viser at førskolelærerne generelt har problemer med å sette ord på handlingskompetansene sine, og at de har fått for lite kunnskaper om barn med funksjonsnedsettelser under utdanningen (Evenstad og Granholt, 2006). Førskolelærerne opplever også at det er vanskelig å inkludere barn med funksjonsnedsettelser på avdelingen (Borg, Kristiansen og Backe-Hansen, 2008).

Før jeg presenterer dataene jeg har samlet inn, skal jeg si noe om metode, om hvordan jeg har gått frem for å få den informasjonen som jeg trenger for å få svar på problemstillingen min.

3 Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Metodevalg er avhengig av den problemstillingen som skal belyses. Med utgangspunkt i at jeg i min oppgave ønsker å undersøke hvordan førskolelærerne oppfatter sine egne handlingskompetanser i møte med barn med nedsatt funksjonsevne, vil det være nærliggende mest aktuelt å bruke kvalitativt intervju som metode. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra den intervjuede sitt eget perspektiv (Kvale, 2005). Jeg har et ønske om å forstå deres verden gjennom at de beskriver sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjør og utdyper sine egne perspektiver på det som skjer i barnehagen. Begrepet «livsverden» er ofte benyttet for å belyse denne dimensjonen (Dalen, 2004, Kvale, 2005, Wormnæs, 2005). Min intensjon er å fokusere på opplevelseskvaliteten og prøve å få innsikt i hvordan førskolelærerne opplever å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen, med de utfordringene det innebærer. «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2004, s. 15). Siden målet mitt var å få mest mulig kunnskap om temaet mitt gjennom dialogen med informanten, valgte jeg å utføre et halvstrukturert intervju, siden jeg syns det ville være viktig å kunne forandre både rekkefølge og spørsmålsform dersom det viste seg å være nødvendig, i forhold til å følge opp svarene og historiene jeg får av informanten.

3.2 Fenomenologisk tilnærming og før-forståelse.

Da jeg ønsker å studere førskolelærernes verden slik de opplever den, deres «livsverden», har jeg en fenomenologisk tilnærming til tema. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i førskolelærernes subjektive opplevelse, og søker å oppnå en forståelse av den enkelte førskolelærers erfaringer. Utfordringen min som forsker blir nettopp dette å forstå den enkelte informants situasjon og verden. Når det er menneskets subjektive opplevelse som står sentralt, er det utfordrende for meg å få et så nært,

riktig og presist bilde av dette menneskets opplevde virkelighet i forhold til temaet mitt. Det overordnede for meg blir å få fram førskolelærerens tanker, opplevelse og erfaringer slik de beskriver det med egne ord ut fra eget perspektiv.

Dalen (2004) sier at forskeren alltid vil ha en før-forståelse i møte med informantene og det innsamlede materialet, men at før-forståelsen må brukes på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelse og uttalelser. Min før-forståelse er knyttet til egne erfaringer som førskolelærer og i forhold til teori jeg har lest. Siden jeg første gang leste Bonnevie og Pålerud sin bok om tett oppfølging (1998) har jeg vært opptatt av hvor viktig barn-barn relasjonen er for alle barn, og at man må passe seg for en for tett voksenoppfølging av barna som har spesielle behov. Det at jeg selv er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder, gir meg en noe innsikt i fenomenet som studeres. Dette er positivt ved at jeg lettere kan få innsikt i deres verden ved at jeg er «en av dem», samtidig som det er ekstra viktig å være bevisst at dette også påvirker opplevelsene og tolkningene mine.

3.3 Utvalg

Jeg hadde noen krav til utvalget mitt for å sikre at jeg fikk de dataene som jeg var ute etter i forhold til problemstillingen min.

1. Informantene må være utdannet førskolelærere. Dette kravet setter jeg fordi førskolelærerne er de eneste med pedagogisk utdanning rettet mot arbeid i barnehagen.
2. I tillegg må de jobbe som pedagogiske ledere på en avdeling hvor det er en eller flere barn med nedsatt funksjonsevne. Dette kravet setter jeg fordi det er de pedagogiske lederne som har ansvaret for å utvikle barnehagens virksomhet i overensstemmelse med mål og innhold slik de er gitt i barnehageloven og rammeplanen. Dette betyr at de har ansvar for at alle barna på avdelingen får et tilbud med kvalitet som er tilpasset den enkelte. Støttepedagogen / spesialpedagogens ansvar er å arbeide ut fra barnehagens oppsatte mål og bidra med sine ressurser, kunnskaper og erfaringer slik at barnehagen kan nå sine

mål. Men hun skal ikke overta ansvaret for barnet. Ansvaret er og blir den pedagogiske lederens.

3. Førskolelærerne skal ikke ha spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Dette kravet setter jeg fordi det er ingen krav om at pedagogisk leder som får barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen skal ha tilegnet seg spesialpedagogisk kompetanse, utover det de fikk med seg i grunnutdanningen. Førskolelærerne må dermed klare seg med den kunnskapen de har og ellers tilegner seg gjennom kontakt med andre faginstanser. Barn med nedsatt funksjonsevne får prioritet ved opptak, og vi ser at de aller fleste i denne gruppen er innom sin lokale barnehage i førskolealder. Jeg vil derfor i denne sammenhengen belyse hvordan førskolelærere, som ikke har spesialpedagogisk tilleggsutdanning, opplever det å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen, kun med de kunnskapene og erfaringene de har fra grunnutdanningen.

I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å skrive om førskolelærere som har barn med utviklingshemning på avdelingen, siden det var fordypningen min på masterstudiet. Jeg presiserte ikke hva jeg mente med å ha en utviklingshemning da jeg sendte ut forespørselen min til informantene, men gikk ut fra at førskolelærerne visste forskjellen på å ha en utviklingshemning og en funksjonshemning. Dette var ikke tilfelle. Under intervjuene fant jeg ut at to av informantene snakket om barn som hadde funksjonshemning, eller nedsatt funksjonsevne som jeg bruker i denne oppgaven. Jeg valgte da å omformulere problemstillingen min til å omfavne barna med nedsatt funksjonsevne, siden dette ikke hadde noe å si for oppgaven som helhet, kun at oppgaven favner nå en større gruppe barn.

Informantene rekrutterte jeg fra tre kommuner i to fylker på Østlandet. Kommunene valgte jeg først og fremst ut fra nærhet til min bostedskommune siden jeg har begrensede økonomiske og tidsmessige midler.

Første henvendelse gjorde jeg skriftlig på mail til alle private og offentlige barnehager i tre kommuner på Østlandet. Her informerte jeg kort om hvem jeg var og hva jeg

skulle i gang med, og med spørsmål om de ville hjelpe meg å finne informanter. Jeg fikk svar fra fire styrere / virksomhetsledere som til sammen hadde seks mulige informanter fordelt på de tre kommunene. Førskolelærerne hadde alle minimum 10 års ansiennitet fra barnehagen, og to av dem hadde jobbet over 20 år i bransjen. Før de ble pedagogiske ledere har de hatt ulike stillinger som barne- og ungdomsarbeider, barnehageassistent, hjelpepleier og lærer i 1.klasse. To av dem hadde også vært styrer i barnehagen en periode. Alle hadde også jobbet, i større eller mindre grad, med barn med nedsatt funksjonsevne tidligere. Den varierte bakgrunnen og spesielt ansienniteten deres ser jeg på som en styrke for utvalget. Jeg tror det også er en styrke at de arbeider i tre kommuner og to fylker, for da sikrer jeg meg en større bredde i utvalget.

3.4 Intervju

Etter å ha fått tillatelse fra styrerne / virksomhetslederne til å kontakte førskolelærerne, så tar jeg kontakt per telefon med den enkelte førskolelærer for å avtale en tid som passet for oss begge. Jeg var opptatt av å være så fleksibel som mulig når det gjaldt tidspunkt for intervju, siden jeg av erfaring vet at det til tider kan være vanskelig å være borte fra avdelingen. Jeg avtalte tid for intervju i god tid på forhånd, for å være sikker på at jeg hadde informanter når jeg var klar for å begynne å intervju. Når det nærmet seg tid for intervju sendte jeg ut et informasjonsbrev med en samtykkeerklæring, som jeg ba dem lese og signere til jeg kom til barnehagen (vedlegg nr.4). Her skrev jeg også på dato og tid for avtalen vår, for å sikre at de ikke glemte den.

Den ene av de seks viste seg ikke å tilfredsstillе alle kravene jeg satte til informantene, men hun sa seg villig til å stille til prøveintervju.

3.4.1 Intervjuguiden

Det å utvikle intervjuguiden var en tidkrevende men lærerik prosess, hvor det gjaldt holde fokus på problemstillingen, og bestemme seg for hvilke data jeg ønsker. Siden jeg hadde brukt mye tid på prosjektplanen min og hadde lest mye aktuell litteratur,

hadde jeg mange tanker omkring hva jeg ville vite noe. Veilederen min fikk meg tidlig til å skrive innledningen på oppgaven, noe som også var en god start i forhold til å skrive intervjuguide, ved at jeg fikk strukturert og sortert tankene mine omkring hva det var jeg ville få kunnskaper om. Jeg tror også det i denne sammenhengen var en fordel å ha bakgrunn som førskolelærer, for da hadde jeg et visst kjennskap både til lovverk, rammeplan og til innhold i profesjonsutdanningen.

Jeg bestemte meg for å lage kategorier i intervjuguiden som jeg sorterte spørsmålene under. Dette tenkte jeg ville gjøre det enklere å sikre at spørsmålene var relevante for tema, i tillegg til at det ville gjøre analysearbeidet enklere. Videre måtte selvfølgelig spørsmålene være relevante i forhold til problemstillingen, så både den og underspørsmålene hengte jeg opp på et synlig sted, for å holde fokuset.

Innledningen på intervjuguiden har enkle spørsmål som fungerer som en slags oppvarming. En god start er viktig for resten av intervjuet! Prøveintervjuene var veldig nyttig, for jeg oppdaget fort at jeg mangler spørsmål som gikk mer direkte på problemstillingen. Kategorien «opplevelse av mestring og kompetanse» laget jeg i etterkant av prøveintervjuene, for jeg opplevde at spørsmålene ikke helt dekket problemstillingen min, og bestemte meg da for å være mer konkret i spørsmålene. Neste kategori er «inkludering», og med spørsmålene her vil jeg vite hvordan førskolelærerne tenker omkring barna med nedsatt funksjonsevne. Opplever de disse barna først og fremst har de samme ønsker og behov som normalutviklede barn, eller er det vanskene og manglene som dominerer synet på barnet? Dette synet har innvirkning på hvordan de tilrettelegger for omsorg, lek og læring for denne gruppen barn, og om det er i tråd med lovverk og rammeplan.

Det ble også en kategori for ”planarbeid” og en for ”samarbeid” siden dette er helt sentrale oppgaver for en førskolelærer, og noe de skal ha tilegnet seg kunnskaper om etter endt utdanning. Samfunnsmandatet som førskolelærerne skal virkeliggjøre er gitt i rammeplanen og lov om barnehager. Det finnes ingen andre yrkesgrupper som har akkurat dette ansvaret. Rammeplanen inneholder forpliktelser som enhver barnehage

og førskolelærer må forholde seg til. Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven, og er da et forpliktende styringsdokument. Den kan tolkes og forstås på ulike måter – og den kan føre til mange ulike praksiser. Men førskolelærere i barnehagen kan ikke la være å forholde seg til den. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i rammeplanen, som gir de pedagogiske lederne ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet, med et fokus på omsorg, lek og læring. Disse tingene skal alle førskolelærere ha fått kunnskaper om, både gjennom utdanning og praksis. Siste kategori før avslutning er ”hindringer/barrierer”, som er et viktig punkt i forhold til at det er interessant å vite hva det er som er de største hindringene i å utøve den jobben de er satt til å gjøre. Avslutningsvis er spørsmålene enkle å svare på for å få en god avslutning på intervjuet.

3.4.2 Erfaring fra prøveintervjuene

Jeg hadde bestemt meg for å utføre to prøveintervju, både fordi jeg har lite erfaring med å være intervjuer, og fordi spørsmålsguiden min var utfordrende i at en del spørsmål var så åpne at jeg muligens ville få svar på spørsmål som egentlig kom senere, og da ville jeg prøve å følge dem opp når de kom. Første prøveintervju gjorde jeg på en som jeg kjente fra før og var trygg på. Etter dette intervjuet kortet jeg ned på lengden på noen av spørsmålene siden hun opplevde å miste tråden i noen av de lengste spørsmålene. I tillegg til måtte endre innstillingene på båndopptakeren og sette meg grundig inn i hvordan den fungerte. Den hadde vært innstilt feil, slik at store deler av intervjuet ikke var med på opptaket. Jeg merket også hvor viktig det var hele tiden å se på informanten når hun pratet, for de gangene jeg så ned i papirene mine, tok hun det som et tegn på at jeg ville gå videre, og sluttet å prate.

Det andre prøveintervjuet var med en av de seks informantene som hadde meldt seg til å være med på prosjektet mitt. Hun fylte ikke kravet om å være utdannet førskolelærer, men hadde en sosialfaglig bakgrunn og videreutdanning i småbarnspedagogikk, og jobbet som pedagogisk leder på en avdeling med et barn med nedsatt funksjonsevne.

Dette intervjuet ble en god test for meg, siden situasjonen var tilnærmet lik intervjuene jeg skulle utfør senere. Hun gav meg positive tilbakemeldinger, og jeg selv hadde også en god følelse i etterkant. Vi var begge avslappet og pratet uanstrengt. I dette intervjuet merket jeg meg spesielt hvor viktig det er å gi informanten tid til å svare. Ved en anledning lette jeg litt i intervjuguiden min etter neste spørsmålet, og i pausen som da kom, fortsatte hun å svare på spørsmålet som jeg trodde hun var ferdig å besvare.

Jeg evaluerte, med god hjelp fra veileder, hvert enkelt spørsmål etter en tematisk og en dynamisk dimensjon (Kvale, 2005). Tematisk var det selvsagt viktig at spørsmålene mine hadde relevans for temaet mitt. Dette gjorde jeg både for å gjøre prosessen med å utforme relevante spørsmål enklere for meg selv, i tillegg til at det ville gjøre analysen enklere. Dynamisk var det viktig at spørsmålene mine var med på å skape en positiv interaksjon mellom meg og informanten. Spørsmålene skulle være lette å forstå, og de skulle være korte. Første og siste spørsmålene i intervjuguiden skulle være lette å svare på, slik at informanten følte seg vel og slappet av, og gikk ut med en god følelse.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på førskolelærernes arbeidsplass i arbeidstiden deres. Dette hadde muligens noe innvirkning på noen intervju. I den ene barnehage jeg var ble førskolelæreren litt satt ut da hun hørte barna gråt utenfor, så jeg måtte gjenta spørsmålet hun egentlig holdt på å svare på. Og i en annen barnehage opplevde jeg at førskolelæreren hadde mye å si på første del av intervjuet, men etter hvert opplevde hun nok at hun hadde sittet lenge nok for da ble svarene merkbart kortere. Hun kommenterte det også idet hun hastet av gårde at de manglet folk på avdelingen den dagen.

Det var en udelt positiv opplevelse for meg å utføre intervjuene, for jeg syns det var spennende å samtale med førskolelærerne om dette temaet. Jeg la vekt på å småprate litt både før og etter intervjuene for å løse opp stemningen. Inntrykket jeg sitter igjen

med er at informantene følte seg vel i intervjusituasjonen og at jeg klarte ganske bra å holde en fin flyt i samtalen.

Jeg er fornøyd med at jeg klarte å gi informanten tid til å svare, ved å gi dem gode pauser, noe som er tydelig på båndene. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å følge opp tema når de ble brakt på banen av informanten selv. Dersom for eksempel informanten brakte barnets IOP på banen kunne jeg gå videre med spørsmålene mine om IOP. Men det var ikke alle intervjuene jeg fikk det til, for det var krevende å holde styr på hva som var blitt snakket om og ikke, så det føltes tryggest å holde seg til intervjuguiden for å sikre at alle spørsmålene ble besvart.

3.5 Transkribering

Jeg satte derfor av tid til å transkribere umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført, for å sikre en best mulig gjengivelse av hva informanten faktisk har uttalt. I tillegg skrev jeg feltnotater og analytiske refleksjoner underveis i prosessen, som en måte å styrke den senere analyseprosessen. Transkriberingen var det mye jobb med, og jeg hadde aldri trodd det skulle være så vanskelig å få båndopptaket transkribert til vanlig tekst. For det første var det tydelig at informantene tenkte mens de pratet, noe som ikke er så rart siden spørsmålene var ukjente for dem. Dette merket jeg ved at de begynte veldig ofte på en setning som aldri ble fullført, og det hendte også at de begynte på både tre og fire setninger før de fullførte det de skulle si. Det var også fascinerende å se hvor mange ord vi bruker for å si den enkleste ting. Ved å lytte til båndet flere ganger opplevde jeg at jeg ikke fikk med meg alle ord i setningen, eller at jeg rett og slett hadde hørt feil. Jeg kunne høre en setning om igjen flere ganger uten å få med meg innholdet. Dersom jeg da tok en pause og prøvde igjen, opplevde jeg å høre veldig tydelig det informanten sa. Det var også vanskelig å vite når en setning sluttet og når det bare var en pause. Det ble veldig tydelig for meg hvor viktig tonefall, ordvalg og kroppsspråk er for forståelsen av det vi uttrykker med ord. Den levende intervjusituasjonen, med den intervjuede sin stemme, ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser, representerer en rikere tilgang til intervjupersonens meninger enn

den transkriberte teksten (Kvale, 2005). Dette hadde jeg i bakhodet hele veien når jeg gikk over til å analysere dataene mine, og brukte lydbåndene og memos underveis i denne prosessen når jeg følte det var nødvendig.

3.6 Analysen

Som tidligere nevnt søker jeg å etablere et fenomenologisk perspektiv, ved at jeg i oppgaven min setter fokus på førskolelærernes opplevelser og forståelse av sin situasjon, og av den hverdagen de har. Dette er utgangspunktet for tolkning og analyse. For å få en oversikt over de mange sidene med transkribert tekst som jeg etter hvert fikk, brukte jeg underspørsmålene til problemstillingen som overskrifter og samlet sitater fra de transkriberte intervjuene under hvert av de spørsmålene. I tråd med hermeneutisk analyse legger jeg vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen inn i et videre teoretisk perspektiv (Befring, 2007). I tillegg til informantene sine egne ord og uttrykk, må mine refleksjoner og teori være med på å løfte materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. I analyseprosessen samlet jeg de konkrete ytringene fra informantene under problemstillingens underspørsmål. Siden jeg opplevde så sterkt at lydbåndene gav en annen følelse av datamaterialet, så hørte jeg på lydbåndene samtidig som jeg hadde de transkriberte tekstene foran meg ved organiseringen av råmaterialet mitt under overskrifter. Loggboken ble også flittig brukt for å sikre at jeg hadde riktig forståelse av informantenes utsagn. Jeg brukte fargekoder for å kode teksten, hvor hvert av underspørsmålene hadde en farge. Neste steg var å tolket sitatene og sette dem inn i en teoretisk ramme. For å få tak i hva informantene mine virkelig gir uttrykk for, blir dette presentert i oppgaven min både med informantenes egne ord og uttrykk, men også med mine refleksjoner og tilgjengelig teori.

3.7 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet i både kvantitativ og kvalitativ forskning, knyttes til undersøkelsens gyldighet og troverdighet. Disse begrepene er forholdsvis nye i den kvalitative forskningstradisjonen og var først og fremst brukt innenfor kvantitativ

forskning. I dag benyttes begrepene innen kvalitativ forskning, men med en annen terminologi enn den som brukes i kvantitativ forskning (Dalen, 2004). En grunnleggende forståelse i kvalitativ forskning er ”at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer” (Ibid, s.101). Dette betyr at det kan eksistere flere sannheter eller universelle lover en bare en. Men selv om fokuset er på et individnivå i kvalitativ forskning, kan man kvalitetssikre måleinstrumentene. Det stilles strenge krav til kvalitetssikring i kvalitativ forskning, og det hele kan sees på som kontinuerlig prosess hvor hvert ledd skal vurderes nøye. Kvale (2005) peker på at validering avhenger av forskerens valg og handlinger i forskningsprosessen.

3.7.1 Validitet

Graden av validitet sier noe om jeg har målt det jeg ønsker å måle, eller i hvilken grad andre faktorer kan ha påvirket resultatet (Befring, 2007). Har jeg med intervjuguiden min og meg som intervjuer klart å samle inn data som gir meg svar på problemstillingen min? Har min før-forståelse hatt en for stor påvirkning på resultatet? Dette er noen av de spørsmålene som jeg må stille meg selv for å vurdere om undersøkelsen min er valid og reliabel. Å validere er å være kritisk til de resultatene man er kommet fram til, undersøke om det finnes metodiske svakheter som kan ha ledet konklusjonene i en bestemt retning og å vurdere sin egen forståelse. Validitet er noe man som forsker må søke å sikre gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 2005).

Målet med dette metodekapitlet har vært å jobbe med validitet og reliabilitet ved å reflekterende beskrive hvilke metoder og strategier som ble brukt i arbeidet med intervjuene. I punkt 3.2 sier jeg noe om min før forståelse og om min tilknytning til fenomenet som studeres, noe som er viktig i validitetsdrøftingen av forskerrollen. Det at jeg selv er utdannet førskolelærer gjør at jeg må være veldig bevisst på tolkningene jeg gjør og være opptatt av å skille mine opplevelser og tanker fra informantenes. Ved at jeg i analysen aktivt har brukt lydbåndene og loggboken håper jeg at uttalelsene som

kommer frem i denne oppgaven er så nær informantens opplevelse som mulig. I denne sammenhengen er det viktig å være bevisst at forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse, hvor jeg som intervjuer er det viktigste instrumentet. (Kvale, 2005). Resultatet av et intervju avhenger av mine kunnskaper, følsomhet og empati. Manglende ferdigheter og trening hos meg som intervjuer kan vanskeliggjøre både pålitelighet og gyldighet i selve undersøkelsen. Det var derfor viktig for meg å ha prøveintervju, både for å sikre at spørsmålene ville gi meg svar på problemstillingen min og for å teste meg selv som intervjuer. I en forskningssituasjon er det opp til meg som intervjuer på kort tid å skape en kontakt som gjør det mulig å komme lengre enn til rene høflighetsfraser og meningsutvekslinger. Siden problemstillingen min spør etter førskolelærerens opplevelse av det å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen, så var det viktig for meg å etablere en atmosfære hvor den intervjuede følte seg trygg nok til å snakke fritt om sine egne opplevelser og følelser. Dette prøvde jeg å ivareta på flere måter både før og under intervjuet. Under utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg bevisst på å utforme spørsmålene på en måte som gjorde at informanten ikke ble svar skyldig, eller følte seg inkompetent på noen måte. Informantene skal ikke føle at de er på eksamen! Jeg prøvde også å lage spørsmål som gav informantene mine muligheten til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser, noe som styrker validiteten ved senere analyse. Jeg hadde to prøveintervju, og vurderte og justerte spørsmålsguiden på nytt etter disse var gjennomført, for å være sikker på at den på best mulig måte dekket områdene jeg var interessert å vite noe om. Før intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv til informantene hvor jeg gjorde det klart at de har full anonymitet i prosjektet mitt, at de når som helst kan trekke seg og at det er deres meninger og opplevelser jeg var ute etter (vedlegg nr. 3). Dette gjentok jeg også muntlig før intervjuet. Det er viktig for undersøkelsen at de forteller meg hvordan de opplever hverdagen sin, og ikke svarer det de tror jeg vil høre. Under selve intervjuet viste jeg at jeg hørte på og var interessert i det de hadde å si, ved blikk, nonverbal kommunikasjon og gjennom verbale kommentarer. Dersom noe var uklart i det informanten min sa, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å være sikker på at jeg hadde forstått informanten riktig. Transkripsjonene utførte jeg selv ordrett og så raskt

som mulighet etter hvert intervju. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert samme dag eller en dag etter at samtalene hadde funnet sted. Jeg noterte også ned memos etter hvert intervju. Alt jeg har jobbet bevisst med disse punktene jeg nå har nevnt håper og tror jeg har vært med på å styrke validiteten i oppgaven min.

En svakhet ved oppgaven min, mener jeg selv er at jeg i teoridelen bruker en teori som jeg som leser av Nygrens bok opplevde som utfordrende, i og med at den inneholder flere begreper som man ikke vanligvis bruker i sammenhenger hvor man snakker om kompetanse. Det blir dermed et spørsmål om jeg lykkes med å beskrive denne teorien slik at den gir leseren en teoretisk forståelse av fenomenet som studeres. Nygren skrev hovedsaklig denne teorien for studenter og profesjonsutøvere innenfor helse- og sosialfag og lærerfag, noe som også kan være en svakhet, selv om han presiserer at den også er relevant å bruke for førskolelærere.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet forteller noe om hvor pålitelig resultatene er eller om de kan etterprøves. I kvalitative undersøkelser har reliabilitetsspørsmålet blitt ansett som lite egnet fordi forskningen er primært basert på subjektive og individuelle faktorer. Forskerrollen er dermed viktig og den kontekst forskeren inngår i, men fordi det hele er basert på et kontinuerlig samspill hvor omstendighetene er foranderlige, er det en utfordring å etterprøve resultatene (Dalen, 2004). Reliabilitetsspørsmålet må derfor styrkes gjennom andre måter: ”En måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet.” (Ibid, 2004, s.103).

Min måte å styrke reliabiliteten på har knyttet seg til forskerrollen. Det har vært viktig for meg å være bevisst min før forståelse da jeg selv har tilknytning til området som skulle utforskes, ved at jeg selv er utdannet førskolelærer. Om dette har påvirket min

væremåte overfor informantene eller om det har påvirket mine tolkninger kan jeg ikke dra noen slutninger om, men jeg har hele tiden forsøkt å reflektere over mine tanker, følelser og de valg jeg har tatt i forbindelse med undersøkelsen. Jeg har også prøvd å være nøyaktig i min beskrivelse av de enkelte leddene i forskningsprosessen.

3.8 Etiske refleksjoner

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etisk prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. I denne sammenhengen har jeg sendt inn et utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk som svar at mitt prosjekt ikke var meldepliktig eller konsesjonspliktig i henhold til personopplysningsloven. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært opptatt av å følge de forskningsetiske retningslinjene slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006). Følgende områdene har vært viktig for meg å ha fokus på i mitt prosjekt: krav om samtykke, krav om å informere og krav om konfidensialitet. Det var viktig for meg at informantene mine hadde fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet mitt til å vite hva det ville innebære for dem å delta. Før jeg kom ut i barnehagene for å intervju, sendte jeg derfor ut et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring som informantene signerte (vedlegg nr.3). Informasjonen ble gjentatt muntlig før intervjuet tok til. Informasjon som ble gitt understreket at de til enhver tid hadde rett til å avbryte sin deltakelse og at da ville alle data som omhandlet dem bli slettet ved prosjektets slutt. I det kvalitative forskningsintervjuet møtes forsker og informant ansikt til ansikt, noe som gjør kravet om konfidensialitet til et viktig punkt. Informanten må føle seg trygg på at de opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolig, og at det ikke skal kunne føres tilbake til vedkommende. Dette kom frem både i den skriftelige og den muntlige informasjonen informantene mine fikk på forhånd.

4 Presentasjon av data

I denne delen vil jeg presentere dataene jeg har samlet inn gjennom intervjuet med 4 førskolelærere som har barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen. De fire førskolelærerne jeg har intervjuet arbeider i tre forskjellige kommuner i to forskjellige fylker, har gått på høyskoler på forskjellige steder, og har ulike kompetanseprofiler som gjenspeiler den unike kombinasjonen av alle de virksomhetene som de har deltatt og deltar i. Spørsmålet jeg vil ha svar på i oppgaven min er hvordan de opplever handlingskompetansene sine i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne. Å ha en bestemt profesjonell kompetanse må i denne sammenhengen sees i forhold til om førskolelærerne ”er i stand til” å mestre en eller flere sentrale oppgaver, i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne, i samsvar med barnehageloven og rammeplanens intensjoner. Jeg har for å synliggjøre dette, sitert fra lovverk og rammeplan under hvert område hvor informantene mine opplevde å ha handlingskompetanse i forhold til disse barna.

Etter å ha sett på hvordan jeg har kommet frem til dataene jeg har samlet inn, er det på tide å presentere resultatene fra intervjuene, hvor målet mitt var å finne ut av hvilke handlingskompetanser informantene mine har utviklet i løpet av førskolelærerutdanningen, og i møter med ulike praksisfelleskaper, som de opplever kan benyttes i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne. Jeg har tatt utgangspunkt i underspørsmålene til problemstillingen og bruker disse som overskrifter. Jeg begynner med å se på hvilke områder førskolelærerne opplever å inneha handlingskompetanser i forhold til barna med nedsatt funksjonsevne, for å fortsette med hindringene som er i veien i forhold til å nå de oppsatte målene.

4.1 På hvilke områder opplever førskolelærerne å inneha handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne?

4.1.1 Barns sosiale og personlig utvikling og læring

”Tidlig erfaring med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap” (Rammeplanen, 2006, s.27).

De aller fleste barn har sosiale evner og interesse for andre barn. Den sosiale utviklingen er avhengig av at man møter andre menneskers perspektiv. En optimal utvikling hos barn med nedsatt funksjonsevne, forutsetter en positiv og meningsfull omsorg og læring gjennom sosial interaksjon (Rye og Hundevadt, 2003). Alle førskolelærerne som jeg intervjuet var opptatt av at det var viktig for barna med funksjonsnedsettelse å få være sammen med andre barn. De hadde ikke noen klar begrunnelse for dette, men det var tydelig av svarene deres at det gikk på at barna lærer av hverandre og at de har glede av å være sammen, noe som disse sitatene viser.

”Men så er det å være sammen med andre unger som er kjempeviktig. Det ser jeg vertfall med dem jeg kjenner nå. Så er det helt klart at de har glede av hverandre og de andre barna, selv om de har sine ting å stri med”.

”Selv om de ikke har det akkurat som dem, så identifiserer de seg med de andre og har masse, masse å lære. Og det gleder meg at de identifiserer seg i hverandre. Og de andre barna har absolutt behov for å se at ikke alle er som dem sjøl.”

Etter min mening er det helt sentralt at barna med nedsatt funksjonsevne får muligheten til å være sammen med de andre barna i lek og samspill er fordi likheten og likeverdigheten i barn – barn relasjonen åpner for muligheten til å ta i bruk forhandlingsevne og teknikker i en helt annen grad enn i forholdet mellom voksen og barn. Forholdet barna imellom åpner i større grad for å eksperimentere med de sosiale

konvensjonene i kulturen. Barna lærer å ta kontakt med jevnaldrende, utveksle ideer og samarbeide. De opplever motsetninger og interessekonflikter hvor de må holde tilbake egne lyster og behov til fordel for andres. En av førskolelærerne opplevde at de største barna tok hensyn til gutten som er synlig funksjonshemmet, mens de litt yngre ikke gjorde det, noe hun opplevde som en fordel i forhold til den sosiale læringen.

”Men så har vi dem som han er mer på, selv om han nettopp har fylt 4 år, så er jo de både 3 ½ og 3år, de som han har gått sammen med. Han har jo forsinket utvikling, fordi han har hatt en del operasjoner og sånne ting. Så der møter han jo sin likemann, både når det gjelder slag og spark. Det tror jeg er også ganske greit. Han kan ikke bare ta ifra, for da blir de sinte. De største finner seg jo i det.”

I samspill med hverandre får barna erfaringer som er helt sentrale for deres utvikling av sosial kompetanse. Denne kompetansen må tilegnes gjennom målrettet læring og egen erfaring gjennom deltakelse. De voksne kan iverksette bestemte tiltak for å lære barna sosiale ferdigheter, men ingenting kan erstatte den læringen som finner sted i naturlige samspillsituasjoner, som for eksempel i lek med andre barn. Flere av førskolelærerne sier at barna flere ganger i uken blir tatt ut av gruppen for å drive egentrening, men at det da ofte er med ett eller flere barn, så det er tydelig at informantene har kunnskaper om at den sosiale utviklingen skjer i samspill med andre barn. Den ene førskolelæreren var klar over at de i denne sammenhengen ”kjøpte” kamerater til barnet med nedsatt funksjonsevne, men hun opplevde at dette hadde ført til at gutten fikk bli med i andre aktiviteter også, siden de da hadde blitt kjent med han.

”Han har, vi kaller det jobbing, trening, det er jo det det er på eget treningsrom. Det går på tegn, det går på å løse en del ting på data og fortellinger om hva som skjer og forskjellig sånt no'. Og da får det være med barn som modeller da, akkurat det er veldig attraktivt. Sånn er han attraktiv. Men det er klart da kjøper vi jo dem litt, men så ser vi det, sånn som nå i akebakken nå, så fikk han ake sammen med de store. Og de syns det er veldig stort, og da særlig gutta, som er veldig omsorgsfulle, som prater om han hjemme.”

Det kreves sosiale ferdigheter for å delta i samspill, og det er nødvendig å delta for å utvikle sosiale ferdigheter som fungerer i samspillet med jevnaldrende.

Førskolelæreren har derfor et særlig ansvar for at alle barna får disse viktige samspillserfaringene med andre barn, og det er viktig å poengtere at begge parter er lærende. Et barn med for eksempel Down syndrom vil ha et handlingsmønster som skiller seg ut fra et jevnaldrende barn. Dette kan de andre barna bare lære seg å forstå gjennom samhandling med barnet.

Flere av førskolelærerne opplevde at barna med nedsatt funksjonsevne ble godtatt i barnegruppen, selv om de skilte seg ut.

”Og det å...barngruppa ser på han som en god lekekamerat. Han er en populær lekekamerat. Han er en veldig naturlig del av ting og det at han i starten ikke prata, på tross av sine 3 ½ år, var helt naturlig for barna. De forklarte det: Du skjønner han prater ikke så mye han. Og de oversatte dersom det var nye vikarer inne. Så det at han har blitt akseptert som den han er i barnegruppa, der føler jeg at vi har oppnådd noe”.

Ytterhus (2002) fant lite i undersøkelsen sin som indikerer på at barn med nedsatt funksjonsevne blir utsatt for utstøtende holdninger eller aktiv avvisning. Først i situasjoner der barna erfarer brudd på det de selv oppfatter at man kan gjøre eller ikke gjøre, eller blir hindret i sin egen livsutfoldelse, blir solidaritetens grenser utfordret. En synlig funksjonshemning gav også større toleranse for barns problem enn når den ikke kunne sees. Å kunne få barna til å fungere sosialt sammen med andre barn blir derfor en hovedutfordring for førskolelæreren.

4.1.2 Lek

”Leken skal ha en fremtredende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen”(Rammeplanen, 2006, s. 25).

Alle førskolelærerne som jeg intervjuet var opptatt av at lek. Disse sitatene illustrerer dette.

”Det er det å være tilstede i lek som jeg helt personlig syns er det viktigste og som jeg prøver å prioritere”.

”Og også det å ha lekekunnskapen, det å bruke lek veldig mye, eller hele tiden i arbeidet med barnet.”

Lek og sosialt samvær mellom barn er helt unik som læringsarena, og det er enighet om at lek er essensielt for barns utvikling og læring (Smilansky og Shefatya, 1990, Knutsdotter Olofsson, 1993). Leken gir mulighet for utfoldelse og fremmer barnets utvikling på alle områder: intellektuelt, språklig, fysisk, sosialt og emosjonelt (Helland, 2008). Barn i lek er absorbert i lekens verden, og de tilegner seg nye ferdigheter og kunnskaper i oftest i en situasjon preget av engasjement og opplevelse. Fordi barn i lek lærer i en situasjon der de er indre motivert, er denne læringsprosessen oftest grunnleggende og sentral for deres utvikling.

En del barn, blant annet de med nedsatt funksjonsevne, kan ha vansker med å tilegne seg de ferdighetene som er nødvendig for å kunne delta i lek med andre. Når barn faller utenfor i leken, er det gjerne på grunn av mangelfull kompetanse på forskjellige områder som leken krever. Det blir da viktig for de voksne å hjelpe barna til å utvikle bedre lekekompetanse. Førskolelærerne jeg intervjuet hadde kunnskaper om de voksnes rolle i utvikling av lekeferdigheter, noe dette sitatet illustrerer.

”Sånn som vi har gjort her er det å være få barn sammen med gutten, gjerne en eller to sammen med barnet, for å lære det helt grunnleggende. Man kan ikke begynne med rollelek som er veldig kompleks, før man har lært at man spiser med skje. Og også det å være voksen tilstede som kan oversette de signalene som de andre sender, og hjelpe han å gjøre seg forstått.”

For barn med nedsatt funksjonsevne, hvor mange har behov for struktur og forutsigbarhet og ofte er avhengig av voksne for å komme inn i leken, er det å dele inn i lekegrupper en svært god måte å sørge for at alle får lekeerfaringer (Hoven, 2007).

Alle førskolelærerne nevnte at de hadde lekegrupper som en pedagogisk måte å jobbe på.

”Det er jo for å inkludere dem, for å få dem med i lek, ha kontakt med andre og sånne ting. Det er jo valg vi gjør det. Vi tenker nøye hvem vi tar med rundt dem, er det mulige lekekamerater, er det noen som kan gi hverandre noe. Så vi tenker helhet hele tida. Og inkluderer alle. Dem skal også ha en meningsfull hverdag. Veldig ofte så er vi med i leken selv også og så trekker vi oss litt tilbake etter en stund når vi ser at leken fortsetter uten oss. Men det er ofte det dem trenger hjelp til, både ute og inne gjør vi det. Så lenge vi har små grupper fungerer det bra”.

I en lekegruppe har pedagogen bedre muligheter for å delta og observere det enkelte barns lekeatferd og derved kunne tilpasse og veilede ut fra gruppas og den enkeltes behov (Mørland (red.), 2008).

Barn er forskjellige, men likevel har de noe til felles – lysten til å leke! Og den overordnede grunne til å legge til rette for lek og vennskap er at det er svar på barns menneskelige behov (Bonnevie og Pålerud, 1998). Alle har behov for tilhørighet i en gruppe, for at noen liker oss og vil være sammen med oss. Dette var et punkt som flere av førskolelærerne var opptatt av, noe disse sitatene viser.

”Det er vel at dem skal være inkludert dem og, eller at dem skal være en del av barnegruppa, for det er dem jo. Dem er jo de på samme måte som de andre. Og at dem skal få lekekamerater og lære strategier på å komme i lek. Og det er jo moro når du hørere etter halvannet år «Skal vi leke sammen?» for første gang. Og får ja av et annet barn. Da ser man jo at det nytter. Så det jobber vi, særlig det med lek, er vi opptatt med. Spesielt ovenfor disse barna”.

”Ja vertfall sånne ting som lek og kunne navn på voksne og barn, og få den fellesskapsfølelsen. At det er min avdeling og alle er glad når jeg kommer å... Og barna tenker ikke så mye på at han er sånn og hun er sånn. Det er ikke det, det går på. Det er mer det å ha noen å leke med”.

Barn med nedsatt funksjonsevne kan lett bli isolert fra samvær med andre barn (Mørland (red.), 2008). Dette kan skyldes at selve funksjonsnedsettelsen reduserer barnets mulighet for kontakt, eller at tiltak som iverksettes er så spesielle at de kan virke sosialt isolerende. Det er av stor betydning for disse barna at førskolelærerne anvender sin kunnskap om lek, observerer og legger til rette for at også barna med funksjonsnedsettelse får muligheten til å delta i lek og vennskap.

4.1.3 Tilrettelegge og organisere for lek og aktiviteter

”Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser” (Rammeplanen, 2006, s. 16, Barnehageloven § 2).

Å legge til rette for et godt og stimulerende miljø for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen stiller krav til kompetanse hos førskolelærerne, fordi struktur og en god organisering av hverdagen er viktig for alle barn, og helt nødvendig for barna som av ulike årsaker lærer langsommere enn andre barn siden de ofte har et enda større behov for den trygghet og forutsigbarhet som ligger i en god organisering av deres hverdag (Bonnevie og Pålerud, 1998). Disse barna bruker som regel mer tid på å få en oversikt over sine omgivelser, og er avhengig av stadig gjentakelser og bekreftelser for å knekke de kodene i miljøet som skaper denne oversikten. Det er først når barnet opplever trygghet og forutsigbarhet i sine omgivelser, at de kan frigjøre energi nok til å ta omgivelsene i bruk på en hensiktsmessig måte. Førskolelærerne som jeg intervjuet var også opptatt av dette med struktur og forutsigbarhet på avdelingen.

”At vi har planlagte aktiviteter som både lek og aldersinndelte grupper og lekegrupper. Og så har vi dager hvor de får velge. Jeg tror det er viktig å holde den strukturen og den forutsigbarheten og planleggingen. Nå f.eks. denne karnevalsuka her, pleier vi ha samlingsstund 9.30 og da synger vi noen sanger og sier vi hva som skal skje. Det er for å skape forutsigbarhet. For selv om du ikke har diagnostisert spesielle behov, så er det veldig mange som profitterer på det, som trenger den

strukturen. Og vi har dagsplan som vi snur også, så barna vet hvor langt vi er kommet i løpet av dagen”.

Informantene mine brukte inndeling i smågrupper, som en måte å tilrettelegge for disse barna så de kan delta i fellesskapet i barnehagen.

”Vi jobber mye med små grupper, for de ser vi er kjempeviktig særlig for de barna. Og særlig med hørselshemming. I store grupper får dem ikke med seg noe ting og da blir du kanskje ikke inkludert dersom du ikke får kontakt heller.”

Førskolelærerne som jeg intervjuet var opptatt av å være leder og tar ansvar i forhold til å holde kvaliteten på tilbudet oppe selv, om det er sykdom og for lite bemanning.

”Vi har minst fravær. Men vi låner bort, for det må vi. Når jeg syns går for mye ut over de barna, må jeg si fra til resten av ped.leder teamet at det går ikke. Nå går det dårlig for nå får ikke vi fulgt opp. Nå kan ikke vi låne bort. Nå må du finne noen andre. Det er litt sånn. Det er mye sykdom. Så da er det jeg som må påse at vi får gjort det vi skal”.

Barn med nedsatt funksjonsevne skal ifølge rammeplanen få likeverdig muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i fellesskap med jevnaldrende. Barna har i varierende grad behov for særlig tilrettelegging for å få de beste utviklingsmulighetene. En av informantene mine opplevde at foreldrene og fagsenteret hadde ønsker om en svært tett oppfølging av barnet, mens hun selv tok barnets perspektiv og så at denne tette oppfølgingen var et problem som hindret barnet i å utfolde seg på en måte som er normalt for et barn på hennes alder.

”Det er jo fordi man er redd for at barnet skal skade seg så derfor skal det fotfølges hele tiden, mens jeg har sett at barnet blir lei. Det sykla rundt huset for eksempel og så går vi etter og vi går etter, og så blir det sånn: ”Stopp, du står her, jeg sykle”. Sånne ting må da jeg...det ser jeg, sånn opplever vi det. Eller vaske hendene, ho klarer jo det selv, men det skal ikke komme vann på utstyret. Alle sånne ting må jeg

ta opp da. Og si at vi ser ho i øyekroken, men vi er ikke ved siden av hele tiden. Det har vi jobba mye med et helt år for å få til”.

I dette tilfellet klarte førskolelæreren å se hva som er normalt for en fireåring og si ifra på barnets vegne om at hun ikke likte denne tette påpasningen. Hun ville leke uten forstyrrelser fra de voksne. Ekspertene utenfra er ikke forpliktet å jobbe etter barnehageloven og rammeplanens føringer og det er derfor veldig viktig at førskolelærerne passer på at intensjonene her blir oppfylt.

4.1.4 Samarbeid

Samarbeid med barnas hjem

”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” (Barnehageloven §1).

”Foreldre og barnehagens personale har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling ” (Rammeplanen, 2006, s.15).

Som barnehagelovens paragraf 1 fremhever, skal barnehagen drives i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Foreldremedvirkning er også et overordnet prinsipp i all spesialpedagogisk hjelp. Foreldre er altså de viktigste samarbeidspartnere for barnehagen, noe som er understreket både i barnehageloven og i opplæringsloven. Det å lykkes i foreldrerollen er viktig, og mange foreldre kan føle at de ikke strekket til. Det blir derfor viktig at barnehagepersonalet støtter og veileder foreldrene og gjør dem trygge i deres foreldrerolle. Det gjelder å sette fokus på de ressursene foreldrene har, og styrke og videreutvikle disse (Sætersdal, Dalen og Tangen, 2008). Førskolelærerne jeg intervjuet var ikke spesielt opptatt av samarbeidet med foreldrene, i forhold til andre samarbeidspartnere, men tanken om at det er viktig for foreldrene å oppleve at barna deres har det bra i barnehagen, var helt klart et viktig anliggende for førskolelærerne, noe dette sitatet illustrerer.

”Det er det med å trygge foreldrene på at barnehagehverdagen er så god som mulig for barnet deres, og at noen ser dem hele tida”.

I denne sammenhengen er den daglige samtalene viktig. En daglig dialog mellom barnehage og hjem er viktig for alle foreldre, og ikke minst for dem som har barn med som ikke i samme grad kan gi uttrykk for sine ønsker og behov. Dette var førskolelærerne bevisst på.

”Det er vel de foreldrene en kanskje bruker mest tid på da. Fordi de barna kanskje forteller ikke selv så mye heller”.

Det er en utfordring for førskolelæreren å samarbeide tett med familier som ofte er i starten av et sorgarbeid, der følelsene svinger mellom sinne, glede og fortvilelse. En av førskolelærerne var spesielt opptatt av dette.

”Det har ikke helt gått inn diagnoser og sånn. Det er litt sårt. Vi får delta i den delen av familielivet også. Det er ikke så greit.”

Det er viktig å møte foreldre med respekt, evne og vilje til å ta deres perspektiv og å utvikle et reflektert forhold til egen rolle, egne holdninger og egen praksis. En av førskolelærerne hadde gjort seg tanker om den ekstra belastningen det kan være for foreldrene å ha et barn med nedsatt funksjonsevne.

”Det er fryktelig mange mennesker rundt de barna her syns jeg. Noen ganger tenker jeg ... vanlig foreldre får et barn og det er demmes liksom. Jeg føler.. de får et barn og det blir så offentlig det barnet. Alle skal vite om det barnet og ... ja. Det kan sikkert være litt tøft. De får liksom ikke ha noe i fred.”

Det er viktig å reflektere rundt disse tingene for å få et godt forhold til foreldrene og for å kunne samarbeid med dem på en god måte.

Tverrfaglig samarbeid

”For at barn og foreldre skal få et best mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen” (Rammeplanen, 2006, s. 53).

Som vi ser i sitatet ovenfor, så understreker rammeplanen betydningen av å tenke tverrfaglig og helhetlig. Å arbeide sammen er grunnlaget for en helhetlig pedagogikk (Mørland (red.), 2008). Å anerkjenne både sin egen og andres kunnskap og forståelse er utgangspunkt for at samarbeidet skal oppleves konstruktivt. Førskolelærerne jeg har intervjuet opplever alle at de stort sett har et godt samarbeid med eksterne fagfolk ifra pedagogisk-psykologisk tjeneste, habiliteringstjenesten og kompetansesentraene. Men det var spesialpedagogen, som er i ukentlig kontakt med barnet, som førskolelærerne opplevde som en spesiell ressurs.

”Spesialpedagogen er veldig hyggelig, og vi har også hatt andre spesialpedagoger her på huset så jeg syns det er veldig inspirerende og lærerikt. De kommer med konkrete eksempler på hvordan man skal løse konkrete problemer i hverdagen. Og hjelpe en til å tenke gjennom hvorfor man gjør det på den måten man gjør”.

Selv om de fleste kun hadde gode erfaringer i forhold til å samarbeide med andre tjenester så hadde to av informantene også gjort seg tanker om vansker i samarbeidet, hvor den ene var i forhold til pedagogisk - psykologisk tjeneste.

”Og PPT, der er jo problemet for lite bemanning så det tar innmari lang tid når man henviser. Det tok over et halvt år fra vi sendte pedagogisk rapport til det i det hele ble behandlet. Det gjør jo samarbeidet vanskelig. Og så det at det er ikke bare bare å ta kontakt når vi vet at de har det på den måten. Vi skjønner jo frustrasjonen deres oppi det og”.

Den andre informanten hadde gjort seg noen tanker omkring samarbeidet med et kompetansesenter. Hun opplevde at rådgiverne der ikke alltid klarte å tilpasse veiledningen sin til de ansattes opplevde barnehagehverdag.

”Kan virke noen ganger at noen har så mye kompetanse at de ikke lytter på det vi sier, det daglige kanskje. Man kan føle at de prater om seg og sitt, og det mener jeg og sånn. Det kan jo skje. Eller at de prater og prater som man ikke kommer til, det kan det være noen ganger. Men vi ser det daglige hele tida, mens de er her kanskje bare en time i måneden”.

I et faglig samarbeid er det vesentlig å fokusere på den felles oppgaven, som i denne sammenhengen heter barnets beste! For å kunne arbeide mot dette målet, må man også ha en formening om hvilke områder man trenger hjelp til å utvikle. Førskolelæreren har, gjennom stillingen som pedagogisk leder, formelt fått tildelt kontroll over de ytre betingelsene for profesjonsutøvelsen. Men det kan være hindringer som gjør det vanskelig for dem å nå målene de har satt. Videre vil jeg derfor si noe om hindringene førskolelærerne opplever for å nå målene som de har satt for disse barna.

4.2 Hvilke hindringer møter førskolelærerne for å nå målene som de har satt for barnet med nedsatt funksjonsevne?

4.2.1 Kunnskaper om individuell opplæringsplan

”Dersom det skal settes opp spesifikke mål for enkeltbarn, må dette ha en begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelle samarbeidsparter utenfor barnehagen” (Rammeplanen, 2006, s.49-50).

Det er ikke et formelt lovkrav om å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for arbeidet i barnehagen, men det er anbefalt, siden et slikt planarbeid vil sikre kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet (Mørland (red.), 2008). Barna med nedsatt funksjonsevne, som informantene mine hadde på avdelingen, hadde alle fått utarbeidet en IOP. Men det var tydelig at informantene mine ikke hadde kunnskaper om denne planen, siden ingen av dem hadde deltatt i noen særlig grad under utformingen. Stort sett var det spesialpedagogen som hadde utarbeidet den sammen med foreldre og/eller støtteassistent, og pedagogisk leder leser og signerer. Det øvrige personalet hadde ikke vært delaktige. Alle førskolelærerne sa at de hadde lest igjennom den og signert, men at den bare en sjelden gang ble tatt frem og diskutert i personalgruppen. Det var støtteassistenten og spesialpedagogen som arbeidet ut fra den. Førskolelærerne ble usikre når jeg brakte dette tema på banen og det virket ikke som om de hadde tenkt på at dette var noe de skulle arbeide med. Dette sitatet illustrerer denne usikkerheten jeg opplevde når jeg brakte IOP opp som tema.

”Ja, det har han. Den kan ikke jeg helt utenat. Jeg har jo skrevet under på den, men der går det mer på... han hadde først ja og nei svar. Han skulle sette inn... før sa de han skulle ha ett ords setning, mens nå har han opp til fem ord”.

På spørsmål om spesialpedagogen hadde tatt med førskolelæreren når hun laget barnets IOP, svarte førskolelæreren dette.

Nei, det har de ikke gjort altså. IOP'en, hun skrev, det er vel en evaluering av IOP, for jeg har ikke skrevet en IOP noen gang. Det er en plan de skriver i begynnelsen når barnet begynner, er det ikke det? Det mener jeg det er. Og så ble den evaluert nå til jul. Og så blir det til sommeren.

Førskolelærerne mangler kunnskaper om hva en IOP er, og det blir derfor viktig for spesialpedagogene og informere om hva meningen med en IOP er, og ikke minst involvere hele personalgruppen i planleggingen rundt barna.

Planene skal utarbeides i nært samarbeid mellom barn, foreldre, barnehagepersonalet, pedagogisk-psykologisk tjeneste og andre hjelpeinstanser. Prinsippet om brukermedvirkning, samarbeid og koordinering er sterkt understreket i nyere lovverk (Opplæringsloven, 1998, Lov om barnehager, 2005, Lov om pasientrettigheter, 1999). Kunnskapsdepartementet (2008) har gitt ut et temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen, hvor de er svært tydelig på at hele personalgruppen bør være delaktig i utforming av barnas IOP. Temaheftet slår fast at:

For å få en helhetlig og samordnet plan for barnet bør derfor hele personalet trekkes med og gi innspill til innholdet i barnets IOP. Samarbeidet er også viktig for at hele personalet skal kjenne seg involvert og ansvarlig for gjennomføringen av planen og for at barnet skal kjenne seg som en del av fellesskapet (Mørland (red.), 2008, s.22).

Den ene førskolelæreren ville gjerne delta på utformingen av barnets IOP, men spesialpedagogen hadde ikke tatt henne med.

”Så det har jeg sagt noe om nå at jeg ønsker å være med på. Det er ingen med fra barnehagen på den, men vi har den i arkivet. Men jeg vil være med på forhånd på den og”.

Dersom IOP skal ha virkningen man ønsker, er det avhengig av at planen er kjent og brukt av alle som har med barnet å gjøre. For å ivareta målet om en inkluderende barnehage, blir det viktig at barnas IOP og barnehagens årsplan justeres i forhold til hverandre, sånn at den er i tråd med den nasjonale rammeplanen. I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen står det ganske spesifikt at ”barnehagens årsplan og barnets IOP skal gjenspeile hverandre.”(Mørland (red), 2008, s.23). Dette var ikke tilfelle i noen av de barnehagene jeg var og intervjuet førskolelærere. På spørsmål om de synes de får til å knytte IOP opp mot årsplan, svaret en av førskolelærerne dette.

”Det har jeg ikke tenkt på. Det har jeg ikke tenkt på i det hele tatt. Jeg har lest gjennom de, og foreldrene har lest og kommet med tilbakemelding. Det er ganske voldsomt. Masse papirer... ja”.

En annen virket også litt usikker når jeg spurte om de fikk til å knytte IOP opp mot årsplanen.

Nei, det går veldig mye mer på språk og de tingene som han sliter med sånn sett. Men hun har fått periodeplaner og sånne ting sånn at... vi har barns rett til medbestemmelse sånn atte....ja. Han har så veldig konkrete ting som han trenger hjelp til da, så han fungerer bra sånn ellers i hverdagen.

Det var tydelig at førskolelærerne ikke var klar over at IOP'en bør være knyttet til årsplanen. Det er en fare ved dette ved at det fort blir barnets vansker som får fokus og ikke barnets sterke sider.

4.2.2 Mangel på praksisrelevante kunnskaper og ferdigheter

”Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger ”(Rammeplanen, 2006, s. 21).

Barn med nedsatt funksjonsevne har de samme behov som andre barn. Dertil har de behov for en variert grad av tilrettelegging og opplæring. Dette arbeidet krever spesiell faglig kompetanse, noe PPT sørger for. Det er likevel viktig at førskolelærerne har de nødvendige kunnskapene og kompetansene for å møte utfordringene disse barna gir, så de ikke blir sittende på gjerdet og vente på ressurser og på ”ekspertenes” råd.

Rammeplanen fastslår at man uansett funksjonsnivå ”må få likeverdig muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende” (Rammeplanen, 2006, s.27-28). Førskolelærerstudentene får en innføring i spesialpedagogikk i løpet av sin utdanning. Men ingen av informantene mine syntes de hadde fått utviklet nok de

yrkesrelevante kompetansene som er nødvendig i arbeidet med denne gruppen barn. Her er to utsagn som viser hvordan førskolelærerne opplever dette.

”Jeg føler jo det at vi fikk et skjelett som av og til føles at var for tynt.”

”Jeg må jo si jeg syns det er vanskelig. Jeg har ansvar for hele barnegruppa og så kommer det to barn med spesielle behov. Jeg føler veldig jeg kommer til kort, for jeg har ikke noe utdanning til det jeg.”

En førskolelærer opplevde barna som ikke hadde fått noen medisinsk diagnose ennå som vanskelig å forholde seg til.

”Ja....jeg vet ikke, eller det jeg tenker er alle de som det er noe med men som ikke har en diagnose. Og dem er det mange av egentlig. For dem er jo så små ennå. Og da er det vanskelig å vite hvilken retning man skal”.

Gjennom samtalene med førskolelærerne har jeg fått inntrykk av at jo mer ulik barnet med nedsatt funksjonsevne er resten av barnegruppen i væremåte, jo vanskeligere synes førskolelæreren det er å arbeide med barnet. De yrkesrelevante kunnskapene og ferdighetene hun har ervervet seg under utdanning og praksis, er ikke gode nok utviklet i arbeidet med disse barna. En førskolelærer som hadde et barn med autisme på avdelingen, forteller om hvordan hun opplever det.

”...men den andre da føler jeg at jeg kommer til kort, uff det her fikser jeg ikke. De sier ofte at de har dem under huden de som jobber med disse barna. De tar alle signalene og kjenner dem så godt, vet hva de vil. Jeg skjønner han ikke helt. Får ikke med meg alt.”

Det som var spennende var at denne førskolelæreren også hadde et barn med Down Syndrom (DS) på avdelingen. I arbeidet med dette barnet følte førskolelæreren at hun

hadde flere yrkesrelevante kunnskaper, siden dette barnet ikke var så ulik de andre barna i sin væremåte.

”Nei, hun er mer med. Det er helt noe annet. De barna er så forskjellige. Jeg føler at Down Syndrom er liksom ikke noen skavank det. Det er så likt oss, det er ikke så veldig avvik. Du får blikkontakt, de snakker tilbake til deg og...jeg kjenner jo det igjen. Mens det andre er helt.... Jeg har ingenting å sammenligne med.”

I forhold til barnet med DS er det mer de yrkesrelevante ferdighetene som er mangelfulle. Et eksempel kan være ferdigheter i tegn-til-tale, som førskolelæreren her refererer til.

”Det er bare at vi klarer ikke å være like flink som henne med å snakke med hendene. Hun er foran oss. Hun kjører et voldsomt løp på det. Hun trener så masse hjemme og sammen med spesialpedagog, og jeg klarer ikke å henge med på det. Vi er ikke på det nivået. Det er mange ganger hun gjør ting, og jeg skjønner ikke at det er det hun sier.”

Men selv om de ønsket seg mer yrkesrelevante kunnskaper på dette området under utdanningen, så syntes de alle at de lærte veldig mye av å samarbeide med andre om barnet.

”Er litt innom spes.ped i den vanlige utdannelsen, men skulle gjerne hatt mer, ser jo det, absolutt mye mer #LER#. Noe kursing får vi underveis, hvis vi har bruk for tegn til tale og sånne ting. Og så er det jo noe annen kompetanse ellers på huset. Jeg er heldig som har førskolelærer som har noe spes.ped på avdelingen. Så vi, på en måte, jobber sammen. Så det jeg ikke kan det kan ho, og det er veldig, veldig bra.”

Dette viser hvor viktig det er å få inn spesialpedagoger i barnehagene, som kan være med å utvikle handlingskompetansene til de pedagogiske lederne.

4.2.3 Tid

Alle fire førskolelærerne som jeg intervjuet nevnte at for liten tid var en hindring for å gjennomføre planene i forhold til disse barna. Førskolelærere har 4 timer ubunden arbeidstid hver uke som skal brukes til planlegging. En av førskolelærerne hadde gjort seg opp noen tanker om tiden førskolelærerne har til den pedagogiske planleggingen nå i forhold til hvordan det var for 10 år siden da hun begynte å jobbe som førskolelærer.

”Nei, jeg tenkte på det... den debatten som går om 4 timer ubunden tid i førskolelæreryrket, som har vært siden 70-tallet vertfall. Og det var før både rammeplaner og lover kom. Og hvor mye merarbeid det er i barnehagen i dag i forhold til da jeg begynte å jobbe for 10 år siden. Enormt! Både i forhold til dokumentasjon, vurdering, observasjon og ikke minst opplysninger til foreldrene, krav om multiplaner, månedsplaner, periodeplaner alt mulig sånn som spiser opp tiden til en pedagog.”

Pedagogene i barnehagen har 4 timer i uken til planlegging. Disse 4 timene er i mange barnehager fordelt utover uken med 45 minutter hver dag, siden pedagogen er en del av bemanningen og trengs på avdelingen. Som sitatet over viser så opplever førskolelærerne at 4 timer i uken er i minste laget, i forhold til kravene som nå blir stilt til blant annet dokumentasjon. Like viktig som det er for førskolelæreren å få tid til å planlegge og evaluere arbeidet sitt, er det for personalgruppen å få tid til å diskutere og planlegge for enkeltbarn og gruppen. Førskolelæreren har også ansvar for å veilede personalgruppen, noe som er viktig for å ha en god kvalitet på den pedagogiske arbeidet. I barnehagen er det vanskelig å finne tid til å snakke sammen i det daglige, og med kun en time til møtevirksomhet i uken for en samlet personalgruppe så er det svært begrenset tid til å snakke sammen om enkeltbarn og gruppen. En førskolelærer forteller her hvordan hun opplever det.

”Det er fryktelig vanskelig å få tid til sånn generelt om det gjelder enkeltbarn eller. Vi har en times avdelingsmøte i uka, og vi vil ikke prate over hodet på barna på noe vis,

og da er det en time i uka man har mulighet til å drøfte sammen og da skal også alle andre planer legges.”

Skal man ha god kvalitet på det spesialpedagogiske arbeidet, må det avsettes nok med tid til å kunne planlegge og evaluere på en grundig måte (Mørland, 2007).

4.2.4 Menneskelige og økonomiske ressurser

Alle førskolelærerne nevner også mangel på menneskelige og økonomiske ressurser som en hindring de møter i hverdagen når det gjelder å nå målene de har satt for barnet. Det er flere grunner til at det oppleves å være for lite bemanning på avdelingen. Det kan skyldes sykdom, at personalet slutter, møter, kursvirksomhet eller at et personale ikke fungerer i jobben sin for å nevne noe. Med barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen blir det flere møter å delta på for pedagogen, siden man da samarbeider med eksterne fagfolk og dessuten må man gjerne delta på en del kurs. En av førskolelærerne hadde dette å si om hindringene hun møter for å nå målene de har satt.

”Det må jo være det jeg sier hele tiden om fravær fra avdelingen da. Det er mye møter og det tar mye fravær, men vi hadde mye mer før #LER#. Da var det kursing, tegn til tale, og da var vi to fra avdelingen som ble sendt og da er det veldig lite igjen. Og sykefravær generelt, selv om vi får vikar, tar det fokuset mye bort fra målene våre.”

Førskolelærerne opplevde også at det er vanskelig å få bevilget de ressursene de har behov for. En av førskolelærerne hadde jobbet i barnehage i 20 år og hadde gjort seg noen tanker om fordeling av ressurs før og nå.

”Og vi skulle gjerne vært flere. Jeg har jobba mange år i barnehagen. Og før var vi mindre barnegrupper og det var opptil 7 mennesker altså. Mye lavere terskel for å få ekstra ressurser inn i barnehagen. Den er så høy nå altså. Det kreves mye.”

En annen førskolelærer opplevde det som vanskelig å få midlene de trengte for å kunne legge til rette for disse barna på en god måte. Barn med nedsatt funksjonsevne har rettigheter som er hjemlet i opplæringslovens § 5-7. I barnehagen er det spesialpedagogiske tilbudet noe barnet skal ha i tillegg til det ordinære tilbudet, og ressursene til dette blir tildelt fra kommunen gjennom enkeltvedtak etter søknad. I tillegg til det ordinære statstilskuddet som kommunene får til drift av barnehager, får de et ekstratilskudd på 10 % av dette for å styrke tiltak for barn med nedsatt funksjonsevne. Tilskuddet er øremerket til formålet. Behovet er vanligvis større enn det statlige tilskuddet kan dekke, og det forutsettes derfor at kommunen selv yter et tilskudd som er minst like stort (Barne- og familiedepartementet, 2003, Sosial- og helsedepartementet, 1998). Det var frustrerende for førskolelærerne å få mindre ressurser enn det de søkte kommune om, når de hadde behov for mer. På spørsmål om hva hun synes er vanskelig med å ha barn med nedsatt funksjonsevne på avdelingen svarer hun følgende:

”Nei, det eneste er å måtte krangle seg til 10 % midler og få så mye som man egentlig føler man har behov for. Det er kanskje det vanskeligste med å ha dem på avdeling. Man ønsker seg jo alltid mest fordi man ser behovet og at dem trenger oppfølging hele tiden eller, og så søker man 100 % på et barn og så får man 30. Og så vet du at det trenger veldig, veldig mye, men når ikke ressursene er der så må man prøve å få det til likevel, og da vil det alltid gå utover noe annet. Det er det jeg sliter mest med, det med penger og bevilgning”.

For regjeringen har full barnehagedekning vært det viktigste i noen år nå og dette har ført til større barnegrupper, men ingen økning i personaltettheten. Kanskje vi ser en endring her nå når vi har full barnehagedekning i store deler av landet?

Samtidig med den storstilte barnehageutbyggingen ser man at mangelen på kvalifiserte førskolelærere er stor. Dette gjør at mange av støttepedagogstillingene blir besatt av assistenter uten fagutdanning. Dette opplever en av førskolelærerne som uheldig i forhold til barna med nedsatt funksjonsevne.

”Begge førskolelærer 2 stillingene på småbarn er konstituerte. Så det er stillinger vi ikke får folk i om vi lyser ut heller. Vi fikk en søker da vi lystet ut. Og det er spesielt både for spesialpedagogene som kommer inn og skal veilede. Frustrerende å ikke møte en førskolelærer, vil jeg tro, og også for foreldrene som søker råd og veiledning og da ikke møter en person som er utdannet. Sånn praktisk så har vi veldig mange både barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som jo kan svare. Men de har ikke den tyngden når det kommer til rent utviklingsmessige spørsmål og sånne ting.”

En av førskolelærerne hadde opplevd å få en støttepedagog som ikke fungerte i denne stillingen, og som derfor ikke var en støtte og hjelp for barnet i hennes utvikling. Men også flere av førskolelæreren hadde erfaring med at det kunne være vanskelig å få egnede mennesker i støttepedagog stillingene.

”Det er klart det er veldig sårbart ved sykdom og det er ganske vanskelig å få tak i mennesker som egner seg til dette her. Må jo si jeg synes det.”

”Men det er helt alfa og omega at det finnes en person som kan fungere som støttepedagog altså, det trenger dem. For ellers så blir de bare borte i haugen.”

”Det er hvis personalet faller fra. At folk slutter i jobben sin, skaffe egnede mennesker, det synes jeg er den største utfordringen. Og få dem til å fungere.”

Det er et problem at støttepedagogstillingene blir besatt av personale uten fagutdanning, siden disse barna krever mye for å ha utbytte av oppholdet i barnehagen. Kanskje man i større grad burde ansette spesialpedagoger i barnehagene, gjerne med mastergrad, så man fikk den spesialiserte kunnskapen som disse barna trenger for en optimal utvikling?

5 Oppsummering og drøfting

I denne delen vil jeg oppsummere og drøfte funnene mine. Dette vil jeg gjøre ut fra handlingskompetansens fem hovedelementer (Nygren 2004). Problemstillingen jeg vil ha svar på er:

«Hvordan opplever førskolelærerne sine egne handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen?»

5.1 Yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter

Førskolelærerne innehar yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter på områder innenfor lek, læring, sosial kompetanse, planlegging og samarbeid. Dette er områder som er vektlagt under utdanningen og som rammeplanen også har fokus på, noe som betyr at førskolelærerne har lagret disse kunnskapene og ferdighetene i sine indre mentale strukturer som allmenne potensielle handlingskompetanser, og tar dem frem som kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser i samhandling med disse barna.

5.1.1 Barns sosiale og personlige utvikling og læring

Informantene mine sier at de opplever å inneha handlingskompetanse i forhold til barnas sosiale og personlige utvikling og læring. Førskolelærerne sier i intervjuene at barna har glede av å være sammen og at de lærer mye av hverandre. Dette gjelder funksjonshemmede så vel som funksjonsfriske, og dette opplever førskolelærerne hver dag. Samtidig slår alle fast at de har en støtteassistent på avdelingen, som følger opp barnet med nedsatt funksjonsevne i hverdagen. En støtteassistent som har fått ansvaret for et barn, kan representere en viss fare i forhold til å gi barnet varierte samspillserfaringer, siden hun lett kan påta seg aleneansvar for barnet, og dermed gi barnet en for tett oppfølging (Helland, 2008). Barnehageforskning har vist at barn med nedsatt funksjonsevne oftere sitter på fanget til en voksen og de har alltid en voksen i

nærheten (Ytterhus, 2002). Dette er uheldig i forhold til å gi barna den sosiale treningen som de kun får i samspill med hverandre. Som jeg tidligere har nevnt så kan det barna lære av hverandre ikke erstattes av samværet mellom barn og voksen. Dette at læring av sosialkompetanse forutsetter egenaktivitet og innsats, er et forhold som gjelder for barn med nedsatt funksjonsevne så vel som for funksjonsfriske. Vi kan også oppleve at disse barna blir beskyttet mot andre barn, fordi man ønsker å komme i forkant av konflikter, eller at de blir hyppig tatt ut av gruppen, eventuelt sammen med et annet barn, der all samhandling er nøye regissert av de voksne (Bonnievie og Pålerud, 1998). Det kommer få sosiale læringssituasjoner ut av dette, og resultatet er at man holder barnet igjen i sin utvikling av redsel for at han eller hun skal oppleve konfrontasjoner som medfører avvisning og nederlagsfølelse. Det var kun en av informantene mine som sier at støtteassistenten brukes på hele gruppen. De andre informantene var veldig bevisst på at de hadde hovedansvaret for barnet, men at støtteassistenten likevel ble den som følger opp barnet i det daglige. Så selv om informantene mine opplever å inneha handlingskompetanse i forhold til å legge tilrette for at barna med nedsatt funksjonsevne får lære og får utvikle seg i samspill med andre barn, så opplever de at arbeidsmengden gjør at de ikke kan ta det ansvaret som de offisielt har for disse barna. Dette er svært uheldig sett i en inkluderingsammenheng siden støtteassistenten ofte ikke er fagutdannet og har ikke samme kunnskapen om hvor viktig barn-barn relasjonen er.

5.1.2 Lek

Førskolelærerne opplever også å inneha handlingskompetanse når det gjelder å legge til rette for barnas lek. At barnehagen skal gi barna mulighet for lek er nedfelt både i barnehageloven og i rammeplanen. Lek med andre barn er like viktig for barn med nedsatt funksjonsevne som det er for de andre barna. Det var ikke uventet at førskolelærerne opplevde å inneha handlingskompetanse når det gjelder lek, og at de var opptatt av dette, siden leken er den mest dominerende virksomheten i et førskolebarns liv (Helland, 2008). Som jeg tidligere har drøftet, så kan barn med nedsatt funksjonsevne på grunn av sine spesielle vansker, ha utviklet et spesielt

forhold til voksne, men mangler erfaringer i samvær med barn. De er vant til å få mye voksen støtte og hjelp, noe som kan bli ytterligere forsterket når de får en ekstra voksen for seg selv i barnehagen, eller får spesiell støtte fra en spesialpedagog utenfra. Det å ha et godt forhold til de voksne er ikke det samme som at barnet blir akseptert og utfordret i en barnegruppe. Det kan tvert imot bety det motsatte; at barnet blir regnet som spesielt og bør derfor tas særskilt hensyn til, eller blir ikke regnet med (Johannesen 1992). De voksne må derfor ha en høy grad av bevissthet om når og hvorfor de velger å involvere seg i barnas lek, siden et for mye overvåket gruppeliv kan bety at barnet blir beskyttet mot å bli utsatt for vanlige sosiale reaksjoner og mot å ta i bruk sine ressurser (ibid). De voksne i barnehagen må være bevisst på viktigheten av det usensurerte samværet mellom barna. Det jeg mener med dette er at den direkte kontakten mellom barna, både på leken og konfliktene, skal kunne foregå uten at de voksne har regien. Det er vanskelig å gi akkurat passe støtte for å få en god utvikling, og det krever kunnskaper om lek og om barns sosiale og personlige utvikling, noe som førskolelærerne skal ha fått gjennom sin utdanning.

5.1.3 Samarbeid

Førskolelærerne opplevde også å inneha handlingskompetanse i forhold til å samarbeide med barnas hjem og med andre faginstanser. Jeg undret meg litt over at de ikke i større grad nevnte foreldrene som en viktig samarbeidspartner. Grunner til dette kan være at det er så selvfølgelig for dem at de ikke nevnte det spesielt. I barnehagen møter man foreldrene hver dag, og får dermed en unik mulighet til å fortelle om dagens hendinger og lufte små og store problemer, noe også barnehagene har tradisjon for. En annen grunn kan være at det er støtteassistenten som har den daglige kontakten med foreldrene og at førskolelæreren dermed har mindre kontakt med disse barnas foreldre enn med foreldrene til de andre barna på avdelingen. En av informantene fortalte at foreldre og støtteassistenten hadde daglig dialog gjennom at det skrev meldinger i en bok, over små og store hendelser som var nyttig for den andre parten å vite om. Det at støtteassistenten er den som har den daglige kontakten med foreldrene

kan forsterke opplevelsen av at barnet er støtteassistentens barn, noe som jeg tidligere har nevnt kan være negativt i en inkluderingsammenheng.

5.2 Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser

Førskolelærerne er i utgangspunktet godt kvalifisert for å jobbe med barn med nedsatt funksjonsevne, siden disse barna først og fremst har ganske normale behov for vennskap, lek og tilhørighet. En viktig begrunnelse for prioritet ved opptak av disse barna er at de kan dra nytte av tilbudet fellesskapet med andre barn gir. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver understreker at denne gruppen barn skal ha et normaltilbud, ved at målsettingene i planen gjelder for alle barn. Et normaltilbud for disse barna må derfor defineres ut fra rammeplanen. Førskolelærerne er også de eneste med pedagogisk utdanning rettet mot arbeid med førskolebarna, og de er forpliktet til å planlegge, gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet etter rammeplanens føringer. Førskolelærerne har formelt fått tildelt dette ansvaret gjennom sin stilling som pedagogisk leder. Jeg undrer meg derfor på hvorfor informantene mine da gir det daglige ansvaret for disse barna videre til en støtteassistent, som ikke har samme faglige bakgrunn, og som ikke på samme måte er i stand til å se den påvirkning og læring som barn tilføres gjennom sitt samspill med andre barn og voksne. Selv sier de at de største hindringene for å nå oppsatte mål er for lite tid, menneskelige og økonomiske ressurser. De overlater ansvaret til en støtteassistent fordi de har for liten tid til å planlegge, gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet i forhold til disse barna, siden de krever litt ekstra i denne sammenhengen. Førskolelærerne har ansvaret for store barnegrupper, og informantene mine opplevde at de ville gå ut over de andre barna dersom de tok det fulle ansvaret for oppfølging av barnet med nedsatt funksjonsevne. Førskolelærerne har 4 timer ubunden arbeidstid i uken til planlegging, dokumentasjon og vurderingsarbeid, noe de opplever ikke er tilstrekkelig for å gjøre den jobben myndighetene krever av dem. Barnegruppene har blitt større, kravet til dokumentasjon likeså, men tiden til dette arbeidet er uendret. Når det da er en ekstra person på avdelingen som er ansatt på grunn av barnet med nedsatt funksjonsevne, er det enkelt å gi fra seg ansvaret til henne, for å lette egen arbeidsbyrde. Men en uheldig

konsekvens av dette valget er at førskolelæreren da i mindre grad søker ny kunnskap eller på en mer systematisk måte går inn for å trene opp bestemte ferdigheter som erfaringene har vist er nødvendig for å løse oppgavene.

5.3 Yrkesidentitet

Dersom vi bruker Nygrens teori og ser dataene mine opp mot den delen av handlingskompetansens fem hovedelementer som heter yrkesidentitet, så kan man se at det også er andre moment som kan spille inn i denne sammenhengen.

Førskolelærerne jobber i et felt hvor myter lever om at naturtalent og personlighet er avgjørende for arbeid med barn. Og førskolelærerne har vansker med å sette ord på hva som er profesjonens spesifikke kompetanse (Thorsby Jansen, Pettersvold, Rydjord Tholin, 2006). De har vanskelig for å gjøre andre oppmerksomme på at de kan noe mer og noe annet enn assistenter, fagarbeidere og foreldre. Også barnehagens styringsdokumenter, barnehagelov og rammeplan, bidrar til at førskolelærerrollen blir utydelig ved at betegnelsen barnehagepersonalet brukes felles om førskolelærerne og assistentenes arbeidsoppgaver i barnehagen. De er også i mindretall som faggruppe i barnehagen og må i mange sammenhenger oversette og forenkle for å bli forstått, noe som fører til at det faglige kan bli vannet ut og svekke opplevelsen av førskolelærerne som eksperter på førskolebarn.

5.4 Yrkesrelevant handlingsberedskap

Med utgangspunkt i en integrering av de fire øvrige hovedelementene i handlingskompetansen utvikler førskolelæreren et bestemt handlingsberedskap. For lite yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter gjennom utdannelsen gjør at de i utgangspunktet kan føle seg usikre på å gjøre en god jobb med disse barna. Deres noe utydelige yrkesidentitet er med på å bygge opp under deres opplevelse av å ikke å være godt nok kvalifisert for å lage et godt pedagogisk opplegg for disse barna. Så selv om de vet de har hovedansvaret for alle barn på avdelingen, så vil deres handlingsberedskap bli utløst, som en tendens til å ikke ta det hele og fulle ansvaret,

noe som jeg opplever som et hinder for inkluderingen av disse barna, noe som rammeplanen sier mye om.

5.5 Hva førskolelærerne kan bidra med for å skape et inkluderende fellesskap.

I innledningen til denne oppgaven skrev jeg at jeg håpet at oppgaven min kunne være en hjelp for førskolelærerne i å sortere ut hva de kan bidra med i å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen. Dette er viktig, for dersom de vet hva de selv kan bidra med så er det enklere å vite hva de trenger andres hjelp til.

For det første skal førskolelærerne sørge for at barn med nedsatt funksjonsevne blir møtt som unike små mennesker, med normale behov som ønske om vennskap, tilhørighet og anerkjennelse. Her er det viktig å følge rammeplanens føringer i forhold til at det er hverdagslivet og den sosiale samhandlingen som må være den viktigste læringsarenaen i barnehagen, noe man kanskje lett glemmer når det gjelder barna med nedsatt funksjonsevne.

For det andre har førskolelærerne også, i henhold til barnehageloven, ansvaret for å forvalte de ressurser som avdelingen samlet disponerer. Støtteassistentrollen og utnyttelsen av de ressurser den representerer, er etter min mening helt avhengig av at barnehagen har gjort sin viktige del av forarbeidet ved å definere sine egne roller og ansvar. Dersom styrer og pedagogisk leder har avklart sine roller og sitt ansvar overfor alle barn, og i særdeleshet barn med nedsatt funksjonsevne, vil støtteassistentens rolle falle på plass av seg selv på lik linje med rollene til det øvrige personalet. Dersom alle har en felles oppfattelse av innholdet i målene, vil de være trygge på hva barnehagen ønsker å tilby alle barn, slik at deres praksis reflekterer disse målene. Støtteassistenten er en ressurs som barnehagen har fått til ”utlån” for en viss periode for å bistå barnehagen med å nå sine oppsatte mål i forhold til å oppnå et inkluderende fellesskap. Barnehagen skal fortløpende observere hvordan barnet reagerer på barnehagens organisering og struktur for å sikre at de får et tilpasset pedagogisk tilbud. Dette gjør

det viktig å søke ny kunnskap. Og her må pp-rådgiveren og spesialpedagogen komme inn med sine spesialiserte kunnskaper innenfor området.

5.6 Hva trenger førskolelærerne hjelp til?

Det førskolelærerne trenger er en tydelig bekreftelse fra viktige personer i omgivelsene når det gjelder legitimiteten i deres handlinger, for dette vil sannsynligvis forsterke hennes yrkesidentitet (Nygren, 2004). Jo sterkere førskolelæreren identifiserer seg som en som er ekspert på førskolebarn, desto sterkere blir motivasjonen for å utføre de oppgavene som er tillagt denne profesjonsgruppen. Det blir en viktig oppgave for pp-rådgiverne og spesialpedagogene som er ute i barnehagene å bestyrke førskolelærerne til å være den ekspert de er på førskolebarna. De må hjelpe dem med å innse at det de kan om barns utvikling og læring, også er helt sentralt for barn med nedsatt funksjonsevne, og at det dermed er viktig at de tar det pedagogiske ansvaret også for disse barna! En begynnelse på dette kan være å la førskolelæreren være delaktig i utformingen av barnets IOP. Dataene mine viser at førskolelærerne i liten grad fikk delta i utformingen av barnas IOP, med det som resultat at ingen av IOPene er knyttet til barnehagens årsplan. Dette gjør inkluderingen vanskelig siden det da kan bli et fokus på barnas mangler og vansker, og føre til at de fungerer litt på siden av den øvrige barnegruppen.

Dataene mine viser også at det øvrige personalet er lite involvert i barna med nedsatt funksjonsevne. Dette er også en utfordring for pp-tjenesten og spesialpedagogene som i større grad må veilede på systemnivå. Skal man oppnå en inkludering av barnet med nedsatt funksjonsevne må veiledningen rette seg mot hele personalet som arbeider med barnet, og innholdet i veiledningen bør rettes mot barnehagens innhold, relasjoner mellom barn-voksne og mellom barn.

Førskolelærerne bør kanskje i større grad betrakte pp-tjenesten som en samarbeidspartner, og ikke som en premissleverandør for hvordan de skal arbeide med barn med nedsatt funksjonsevne? Det blir da viktig at barnehagen som mottar

veiledning i stor grad kan definere hva de trenger veiledning i, og at man i veiledningssammenheng fokuserer på spørsmål som barnets rolle i gruppa, de voksnes engasjement i barnet og innholdet i barnehagen. Sammen må førskolelærerne og spesialpedagogene arbeide for at det blir et fokus på hva barnet kan lykkes med og ikke av det de opplever å komme til kort i. Man skal legge vekt på læring og mestring som innfallsvinkel til spesialpedagogisk arbeid. Blant annet innebærer det å kartlegge hva barn kan, og hva som interesserer dem. Ved å fokusere på det positive kan barn lære å lykkes. Barna med nedsatt funksjonsevne krever kvalitet i barnehagetilbudet for å trives og utvikles; barn vi kan lære mye av og som dermed kan være gode bidragsytere til å høyne kvaliteten på barnehagetilbudet for alle barn!

5.7 Avsluttende refleksjoner

Helt fra vi fikk den første barnehageloven i 1975, er det blitt fastslått at barnehagen skal være et pedagogisk tilbud som er tilrettelagt av førskolelærere. Kompetansen deres vil være grunnleggende for å holde ved like og videreføre kvaliteten i barnehagene. Stortingsmelding nr.41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagen omhandler dette og slår fast at det skal være likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, og at ”Pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagetilbudet” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.32). Norge er det eneste undersøkte OECD-land som verken har 50 prosent pedagoger eller 80 prosent av ansatte med barnefaglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Pedagogtettheten er høyere både i Sverige og Danmark, noe stortingsmeldingen peker på og foreslår at man skal vurdere å øke pedagogtettheten i barnehagene. Dette tror jeg vil være viktig som en strategi for å rekruttere nok førskolelærere, beholde de som jobber der og ikke minst vil det bidra til økt kvalitet i barnehagene. Departementet har også foreslått å gi alle nyutdanna førskolelærere veiledning fra 2011, som et tiltak for å beholde dem i yrket. Dette har jeg også tro på vil være en god strategi i forhold til å beholde dem i barnehagene og styrke kompetansen deres. Et annet prosjekt jeg har tro på er arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning, som er et studietilbud for assistenter, inkludert barne- og

ungdomsarbeidere, i barnehagene. Studiet gjennomføres på deltid, og utdanningsinstitusjonene og arbeidsgiverne samarbeider om ordningen. Enkelte i fagmiljøet har uttrykt bekymring for at den akademiske kvaliteten på studiet ikke er god nok(ibid). Men utgangspunkt i Nygren (2004) sin teori om utviklingen av handlingskompetanser, så tenker jeg at dette må være en god måte å utdanne førskolelærer på. Denne koblingen mellom teori og praksis vil i større grad sikre en større overensstemmelse mellom innholdet i studiekompetansene og de profesjonelle kompetansene, og sikre at førskolelærerne etter endt utdanning mestrer de oppgavene som de formelt er kvalifisert for å mestre.

Jeg håper barnehagesektoren nå får et løft slik at vi opplever at alle barnehager har tilstrekkelig personale med god kompetanse. Dette er helt nødvendig for at alle barn skal få likeverdige muligheter til å delta på sine egne premisser.

Register

Litteraturliste

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer – Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. St.meld. nr.40 (2002-2003). Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*. St.melding nr.24 (2002-2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Borg, E, Kristiansen, I-H og Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager – en kunnskapsoversikt*. NOVA rapport nr.6.
- Bonnevie, K. og Pålerud, T.(1998). *Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjerkestrand og Pålerud (red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Oslo: Faktabokforlag.
- Dalen, M.(2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenstad, R. og Granholt, M.(2006). Førskolelærerutdanningens yrkesrelevans. I Thorsby Jansen, Pettersvold og Rydjord Tholin (2006) (red.), *Førskolelæreren*. (s. 49-60). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Helland, S.(2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s.458-476). Oslo: Cappelen.

Hoven, G.(2007). Lek for alle barn? I Sjøvik, P.(red.), *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s.221-239). Universitetsforlaget: Oslo.

Johannesen, E. (1992). Det alminnelige og det spesielle, i *Debattserien for barnehagefolk*, nr.1/92, s.26-35.

Kvale, S.(2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr.41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lov om barnehager (barnehageloven) (2005). LOV 2005-06-17 nr. 64.

Lov om pasientrettigheter.(1999). LOV-1999-07-02-63. Helse og omsorgsdepartementet. www.lovdata.no

Mørland, B.(red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Mørland, B. (2007). Barnehagen – en del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I Sjøvik, P.(red.), *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s.76-93). Universitetsforlaget: Oslo.

NESH publikasjon. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 1. november 2008. www.etikkom.no

Nygren, P.(2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Olofsson, B.K. (1993). *Lek for livet*. Forsythia.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17. juli 1998 nr. 61.

Rye, H., Hundevadt, L. (2003). Tidlig utvikling, sosiale-emosjonelle vansker og hjelpetiltak. I Rakstang, E. og Rognhaug, B.(red.), *Spesialpedagogikk i førskolealder* (s.13-73). TANO.

Smilansky, S. og Shefatya, L.(1990). *Facilitating Play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, Maryland: Psycho-social and educational publications.

Sjøvik, P.(2007). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I Sjøvik, P.(red.), *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s.34-56). Universitetsforlaget: Oslo.

Sosial- og helsedepartementet.(1998). *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001: deltaking og likestilling*. St.meld.nr.8 (1998-99). Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

Sætersdal, B., Dalen, M. og Tangen, R.(2008). Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov. I Befring og Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 727-751). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring og Tangen (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. (s.17-42). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Thorsby Jansen, T.(2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. (s.16-40). Faktabokforlaget.

Thorsby Jansen, T., Pettersvold, M. og Rydjord Tholin, K.(2006). Førskolelæreren - en introduksjon til boka. I Thorsby Jansen, Pettersvold og Rydjord Tholin (2006) (red.), *Førskolelæreren*. (s.11-23). Oslo: Pedagogisk Forum.

Tøssebro, J. og Lundeby, H.(2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, fortolkning og hermeneutikk*. Blandingskompendium SPED4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Universitetet i Oslo 2005.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag: Oslo.

Vedlegg

Vedlegg nr.1

INTERVJUGUIDE

Arbeidstittel:

Førskolelærerens handlingskompetanser – om førskolelærerens opplevelse av egne handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.

Innledning:

- Forklare hensikten og formålet med intervjuet
- Informantens mulighet til enhver tid å kunne trekke seg ut av prosjektet
- bruke båndopptaker
- Anonymitetsbeskyttelse – ingen får lytte til båndet, ingen personer/steder vil bli gjenkjent. Forsvarlig oppbevaring av båndene. Båndene blir slettet ved prosjektets slutt.

Kan du si noe om bakgrunnen din? (Hvor lenge har du jobbet som førskolelærer? Og med barn med nedsatt funksjonsevne?)

Er det flere barn med nedsatt funksjonsevne i din barnehage?

Opplevelse av mestring og kompetanse

Ifølge barnehageloven og Rammeplanen har dere som er pedagogisk ledere ansvar for at alle barn får et individuelt tilrettelagt tilbud i barnehagen, med gode utviklings- og aktivitetsmuligheter.

- Hvordan opplever du dette ansvaret i forhold til barna med nedsatt funksjonsevne?
- Hva tenker du er fordelen med å ha utdanning som førskolelærer, i arbeidet med denne gruppen barn?

- Og hva annet i utdanningen skulle du ønske dere hadde fått mer kunnskap om?

Inkludering

§13 i barnehageloven slår fast at «barn som etter sakkyndig vurdering har nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak ». Paragrafen er et uttrykk for at man ser på barnehagen som et godt sted å oppholde seg for denne gruppen barn.

- Hva tror du er grunnen til det?
- Er det noe du synes er vanskelig i denne sammenhengen?

«Inkludering» er et ord vi stadig hører i den offentlige debatten i forhold til barna med nedsatt funksjonsevne. Et utsagn i denne sammenhengen er at inkludering i barnehagen dreier seg om at alle barn skal ha mulighet til å fremstå som verdifulle og interessante lekekamerater.

- Hva er din erfaring med barnet du har på avdelingen i forhold til dette med å framstå som verdifull og interessant lekekamerat?
- Hvordan jobber dere i forhold til dette?

Planarbeid

- Hva er de målene som du anser som viktige på din avdeling?
- Og hvordan synes du dere får dette til i forhold til barnet med nedsatt funksjonsevne?

Har barnet fått utarbeidet IOP?

Hvis JA:

- hvem har deltatt i utarbeidelsen?
- hvem har besluttet hvilke mål som skal gjelde?
- Fortell litt om hvordan dere jobbet med utformingen.
- Synes du dere får til å knytte IOP opp mot årsplanen?
- hvordan blir planen brukt i din arbeidshverdag?

- i hvilket omfang får du anledning til å drøfte og reflektere over hva målene innebærer sammen med det øvrige personalet og foreldrene?

Hvis NEI:

- Hvordan jobber dere med barnet da?
- Hvilke fordeler er det med å ikke ha en slik plan?
- Ser du noen fordeler med å ha en slik plan?

Beskriv hvordan dere evaluerer arbeidet med dette barnet? (hvilke former, hvem deltar, hvor ofte)

Samarbeid

- Hvem samarbeider du med når det gjelder dette barnet?
- Hvem er det du først og fremst henvender deg til for å få råd og hjelp, når det gjelder dette barnet?
- Hvordan synes du det er å samarbeide med de andre?
- Er det noe du synes er vanskelig i samarbeidet?
- Opplever du situasjoner hvor du føler at andre (foreldre, kolleger eller andre) er uenig i dine prioriteringer/ måten du jobber på, når det gjelder barnet med nedsatt funksjonsevne? Kan du nevne noen eksempler?
- Opplever du at det er andre utfordringer, når det gjelder samarbeidet omkring dette barnet, enn det er for resten av barnegruppen? - Si litt om dette?
- Hvem har hovedansvar for barnet med nedsatt funksjonsevne når det gjelder oppfølging i barnehagen?
- Hvordan er personalgruppen involvert i arbeidet med dette barnet?

- Hva er støttepedagogens rolle på avdelingen?

Hindringer / barrierer?

Hva opplever du som de største hindringene for å nå målene dere har satt for barnet med nedsatt funksjonsevne?

Avslutning:

- Hva synes du at du selv du får best til i arbeidet med barnet med nedsatt funksjonsevne?
- Hva tror du generelt førskolelærere trenger mer kunnskaper om når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne?
- Føler du deg ivaretatt i forhold til faglig veiledning og mulighet til kompetanseheving?
- Hvis NEI – hva savner du?
- Er det noe vi ikke har vært inne på som du mener er viktig å ta opp til slutt?

Vedlegg nr.2

Til styrere / virksomhetsledere

Søker førskolelærer til masteroppgave

Jeg holder for øyeblikket på å ta en mastergrad i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, med utviklingshemning som fordypning. Jeg er utdannet førskolelærer fra tidligere og vil i masteroppgaven min, som jeg nå skal begynne på, ha fokus på førskolelærernes egne opplevelser når det gjelder å ha et barn med utviklingshemning på avdelingen. Spørsmålene vil kretse rundt tema som på hvilke områder de opplever mestring og kompetanse, og på hvilke områder opplever de å ikke ha tilstrekkelig kunnskaper når det gjelder det pedagogiske arbeidet med barnet? Jeg håper oppgaven min kan være en hjelp for førskolelæreren i å sortere ut hva de kan bidra med i inkluderingen av barn med utviklingshemning i barnehagen, noe som igjen vil gjøre det enklere å vite hva de trenger andre faggruppers hjelp til.

I denne sammenhengen trenger jeg førskolelærere som kan hjelpe meg med informasjon om temaet mitt. Jeg trenger informanter som er utdannet førskolelærer, som ikke har spesialpedagogisk tilleggsutdanning og som er avdelingsleder for en avdeling hvor det er ett eller flere barn med utviklingshemning.

Intervjuene vil vare mellom 1-2 timer (dette kommer jeg tilbake til når intervjuguiden er ferdig) og vil bli sannsynligvis bli utført i løpet av februar. Jeg kommer til barnehagen og tidspunkt er når det passer dere best. Siden jeg er helt i starten av oppgaven, vil det komme mer informasjon etter hvert til de som melder seg som interesserte. En viktig opplysning til slutt er at jeg har taushetsplikt og at materialet anonymiseres i oppgaven min.

Dersom noen vil være informanten min (da blir jeg veldig glad!), eller dere har noe dere vil spørre om så ta kontakt med meg på telefon 924 36 788 / 69 25 21 25 eller på mail: lailatd@student.uv.uio.no.

Med vennlig hilsen

Laila Torvik Dagstad

Informasjon til førskolelærerne

Jeg holder på å ta mastergraden i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, med utviklingshemning som fordypning. Jeg er utdannet førskolelærer fra tidligere, og vil i masteroppgaven min ha fokus på førskolelærernes egne opplevelser når det gjelder å ha et barn med utviklingshemning på avdelingen.

Min problemstilling er: Hvordan opplever førskolelærerne sine egne handlingskompetanser i det pedagogiske arbeidet med barn med utviklingshemning i barnehagen?

Denne problemstillingen vil danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet. Spørsmålene vil kretse rundt tema som på hvilke områder de opplever mestring og kompetanse, og på hvilke områder opplever de ikke å ha tilstrekkelig kunnskaper når det gjelder det pedagogiske arbeidet med barnet? Jeg håper oppgaven min kan være en hjelp for førskolelæreren i å sortere ut hva de kan bidra med i inkluderingen av barn med utviklingshemning i barnehagen, noe som igjen vil gjøre det enklere å vite hva de trenger andre faggruppers hjelp til.

Det legges vekt på at informanten skal føle seg fri til å si hva han /hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuene vil bli anonymisert. Kun undertegnede har tilgang til intervjuene og opptakene av intervjuene slettes når oppgaven er ferdig. Det er frivillig å delta og informantene kan når som helst trekke seg om de ønsker det, og de trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart kan jeg treffes på telefon 924 36 788 / 69 25 21 25 eller e-post: lailatd@student.uv.uio.no.

Det er også mulig å kontakte min veileder Kolbjørn Varmann ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer 900 88 141.

Studien meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning.

Vedlagte følger en samtykkeerklæring som du kan signere og ha klar til jeg kommer for å intervju deg.

Hilsen Laila Torvik Dagstad

Vedlegg nr.4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet om Førskolelærernes opplevelse av egen kompetanse i det pedagogiske arbeidet med barn med utviklingshemning i barnehagen.

Signatur

Tid / sted.....

Telefonnummer